DOCUMENT RESUME

ED 412 738 FL 024 758

AUTHOR	Singy, Pascal, Ed.; Trudgill, Peter, Ed.
TITLE	Communication et pragmatique interculturelles (Intercultural Communication and Pragmatics).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN	ISSN-1023-2044
PUB DATE	1997-04-00
NOTE	176p.; Formerly "Bulletin CILA" (ISSN-0251-7256).
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	French, German, English
JOURNAL CIT	Bulletin suisse de linguistique appliquee; n65 Apr 1997
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Advertising; *Communication Problems; Cultural Differences; Dialects; Foreign Countries; French; German; Immigrants; Interaction; *Intercultural Communication; Language Research; Language Role; *Language Variation; *Linguistic Theory; *Pragmatics; *Translation
IDENTIFIERS	Australia; Romansh

ABSTRACT

This collection of articles on intercultural communication and pragmatics includes: "Peut-on traduire la publicite? L'exemple des annonces romandes et alemaniques" ("Does Advertising Translate? The Example of Romansch and German Ads") (Marc Bonhomme, Michael Rinn); "La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite a la mise en scene" (The Construction of the Image of the Other in Interaction. Behind the Scenes Implicit in a Production) (Jean-Francois De Pietro, Nathalie Muller); "Zweitspracherwerb durch Kommunikation. Eine diskursanalytische Untersuchung zum Zweitspracherwerb turkischer und kurdischer Asylbewerb in der Deutschschweiz" (Second Language Acquisition of Turkish and Kurdish Asylum Seekers in German-Speaking Switzerland) (Bruno Frischherz); "Mise en discours de differences interculturelles" ("Intercultural Differences Expressed in Discourse") (Therese Jeanneret); "La communication interculturelle: malentendus linguistiques et malentendus theoriques" ("Intercultural Communication: Linguistic Misunderstandings and Theoretical Misunderstandings") (Marianne Kilani-Schoch); "Les pieges de la conversation exolingue: le cas des immigres francais en Australie" (The Snares of Exolinguistic Conversation: The Case of French Immigrants in Australia") (Bert Peeters); "Das Paradigma der Kommunikationskultur. Ein Beitrag zur ethnographischen Erforschung von intra- und interkultureller Kommunikation" (A Paradigm of Communication Culture: An Ethnographic Investigation of Intra- and Intercultural Communication) (Erika Werlen); "The Role of Dialect Differences in Cross-Cultural Communication: Proactive Dialect Awareness" (Walt Wolfram, William C. Friday); and "Interkulturelle Begegnungen in der Translation" (Intercultural Encounters in Translation) (Katrin Zuger). Individual articles contain references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Pascal Singy
Peter Trudgill (éds)

ED 412 738

Communication et pragmatique interculturelles

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Py Esther.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

65
Bulletin suisse
de linguistique appliquée
avril 1997
2

BEST COPY AVAILABLE

FL 024758

VAL
ASLA

Pascal Singy
Peter Trudgill (éds)

Communication et pragmatique interculturelles

65
Bulletin suisse
de linguistique appliquée
avril 1997
3
VALS
ASLA

Le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).

Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** paraît deux fois par an.

Abonnement personnel:	Suisse	sfr. 30.--	étranger	sfr. 35.--
Abonnement d'institution:	Suisse	sfr. 50.--	étranger	sfr. 55.--

Rédaction et administration: Gérard Merkt. Institut de linguistique. Université. Espace Louis-Agassiz 1. CH-2000 Neuchâtel.
Tél. 032/720.88.94. Fax. 032/721.37.60. ccp 20-7427-1.

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1997.
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Sommaire

Pascal SINGY, Peter TRUDGILL:
Présentation 5

Marc BONHOMME, Michael RINN:
Peut-on traduire la publicité ? L'exemple des annonces romandes et alémaniques 9

Jean-François DE PIETRO, Nathalie MULLER:
La construction de l'image de l'autre dans l'interaction.
Des coulisses de l'implicite à la mise en scène 25

Bruno FRISCHHERZ:
Zweitspracherwerb durch Kommunikation.
Eine diskursanalytische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer und kurdischer Asylbewerber in der Deutschschweiz 47

Thérèse JEANNERET:
Mise en discours de différences interculturelles 67

Marianne KILANI-SCHOCH:
La communication interculturelle:
malentendus linguistiques et malentendus théoriques 83

Bert PEETERS:
Les pièges de la conversation exolingue
Le cas des immigrés français en Australie 103

Erika WERLEN:
Das Paradigma der Kommunikationskultur.
Ein Beitrag zur ethnographischen Erforschung von intra- und interkultureller Kommunikation 119

Walt WOLFRAM, William C. FRIDAY:
The Role of Dialect Differences in Cross-cultural Commmunication:
Proactive Dialect Awareness 143

Katrin ZÜGER:
Interkulturelle Begegnungen in der Translation 155

Compte rendu

Anne-Claude BERTHOUD:
Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic (Thérèse JEANNERET) 173

Adresses des auteurs 175

Manifestations 176

5

Bulletin suisse de linguistique, 65/1997, 5-8

Présentation

Pascal SINGY et Peter TRUDGILL

Dans un ouvrage à grand succès pourtant fondé sur une recherche hautement scientifique, intitulé *That's not what I meant!* [1], la sociolinguiste américaine Deborah TANNEN écrit: "the fate of the earth depends on cross-cultural communication". Il n'est pas certain que tous les linguistes présents lors des Journées Suisses de Linguistique Appliquée organisées à Lausanne en octobre 1996 sur le thème *Communication et pragmatique interculturelle* aillent aussi loin, mais ce qui est sûr c'est que ce champ de recherche apparaît comme l'un des plus importants de la linguistique appliquée et de la sociolinguistique contemporaines.

Les anthropologues ont, sans doute, été les premiers scientifiques à envisager le fait que toutes les sociétés n'appliquent pas les mêmes normes dans l'usage de la langue. Pareil constat devait conduire au développement d'une discipline anthropologique appelée ethnographie de la communication dont on distingua, par la suite, une branche plus spécifiquement linguistique, l'ethnographie de la parole, qui est particulièrement associée, dans le monde anglophone, aux travaux de Dell HYMES. La recherche, dans ce domaine, s'est concentrée, entre autres, sur les actes de langage rituels, les formules de politesse, ainsi que sur les règles organisant les tours de parole, ou encore sur la gestion des silences et le recours à l'indirection. On n'a pas tardé à relever la pertinence de ce type d'approche dans deux domaines d'application majeurs, conduisant les sociolinguistes, les spécialistes de la linguistique appliquée et les pragmaticiens à s'intéresser au sujet. Ces deux domaines d'application sont, respectivement, l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde et la communication interculturelle. Il est ainsi devenu évident que les enseignants en langues modernes doivent tenir compte du fait qu'il ne suffit pas d'apprendre le vocabulaire, la grammaire et la phonologie d'une langue cible, mais qu'il s'agit également d'apprendre comment utiliser correctement la langue dans telle ou telle situation sociale et compte tenu de tel ou tel but. En d'autre termes, il faut acquérir, à côté d'une compétence linguistique, une compétence communicative.

Il est également devenu évident — et d'un intérêt immédiat tant pour les chercheurs que pour les professionnels du monde international des affaires — que l'étude des modèles de communication en usage au sein de communautés

[1] Deborah TANNEN, *That's not what I meant!*, New York, Ballantine, 1986.

individuelles favorise la comparaison, et par là-même la mise en évidence, au-delà de problèmes d'ordre purement linguistique, de problèmes de communication susceptibles d'apparaître quand des individus de sociétés différentes se rencontrent. A cet égard, certaines des études scientifiques les plus intéressantes dans ce domaine ont été menées dans des communautés monolingues telles celles que l'on peut rencontrer, par exemple, en Australie[2], où l'on a observé que même des Australiens monolingues semblent respecter, dans leur usage de l'anglais, des normes communicatives qui varient en fonction de leur appartenance ethnique : aborigène, britannique, italienne, grecque...

La plupart des contributions présentées dans le cadre de ces Journées Suisses de Linguistique Appliquée tendent bien évidemment à se centrer sur les questions évoquées à l'instant. D'un avis général, la qualité de ces contributions fut élevée et c'est à regret que nous avons dû nous limiter à celles réunies dans ce volume.

Compte tenu de l'ordre d'apparition adopté ici — l'ordre alphabétique —, la première contribution livrée dans ces pages est celle de Marc BONHOMME et Michael RINN, qui orientent leur réflexion vers un sujet médiatique d'actualité en Suisse : celui de la traduction publicitaire. Placés sur le terrain de la réception de la traduction, ces derniers tentent d'interpréter et de comparer quelques structures discursives développées dans un corpus formé d'annonces publicitaires parues dans deux magazines suisses à large tirages, l'un romand l'autre alémanique. Au terme de leur présentation, les auteurs fournissent certains éléments de réponse à cette question si souvent posée : peut-on traduire la publicité?

Pour leur part, Jean-François DE PIETRO et Nathalie MULLER nous convient en quelque sorte à une représentation de représentations. Articulée à la manière d'un drame en quatre actes, leur contribution tente en effet de nous faire comprendre, au travers d'observations en classe et d'entretiens libres comment fonctionnent et circulent les représentations que de jeunes Romands se font à propos non seulement de la langue allemande, mais également de l'Allemagne, des Allemands, de la Suisse alémanique et des dialectes suisses alémaniques. Après avoir évalué dans quelle mesure les représentations interviennent dans le cours même d'un enseignement d'allemand, les auteurs considèrent la possibilité d'une intervention didactique sur ces représentations dans le but indirect d'améliorer les relations des élèves à leur apprentissage.

---

2 Cf. Michael CLYNE (ed.), *Multilingual Australia*, Melbourne, River Seine Press, 1982.

Bruno FRISCHHERZ, quant à lui, s'attache à rendre compte de certains aspects linguistiques et sociolinguistiques caractéristiques de deux communautés de requérants d'asile en Suisse : la communauté turque et la communauté kurde. Sur la base d'entretiens centrés sur leur situation tant en Suisse que dans leur pays d'origine, l'auteur recueille les discours de 21 requérants d'asile turcs et kurdes. Il procède à diverses analyses, insistant, par exemple, sur les stratégies discursives développées par ses sujets pour résoudre certains problèmes de communication qu'ils rencontrent dans leurs contacts avec les membres alémaniques de cette communauté suisse au sein de laquelle ils espèrent être *officiellement* accueillis.

Invitant des étudiants alloglottes inscrits au séminaire de français moderne de l'Université de Neuchâtel à parler des différences interculturelles, Thérèse JEANNERET observe comment celles-ci sont interactivement promues à l'existence, verbalisées, construites, nuancées ou niées. Elle tente en outre de mettre en évidence l'intérêt des phénomènes de coconstruction rencontrés dans son corpus, s'attachant, par exemple, à montrer que de tels phénomènes permettent d'alimenter une réflexion théorique sur les unités pertinentes en analyse conversationnelle.

Loin de cette position qu'adoptent ceux qui tendent à naturaliser la culture, Marianne KILANI-SCHOCH examine la possibilité d'un style interculturel, à partir d'un corpus d'interactions avec des natifs, constitué par des étudiants non francophones. Postulant le caractère fondamentalement inégalitaire de l'interaction interculturelle, elle montre à l'aide d'exemples convaincants comment le jeu asymétrique des positions caractéristique de la relation natif/non-natif conditionne les lieux de malentendus linguistiques tout comme leur résolution.

Les notions d'échec pragma-linguistique et d'échec socio-pragmatique sont au centre de la contribution de Bert PEETERS. Après s'être arrêté sur les problèmes définitoires que posent ces deux notions, l'auteur s'efforce de les mettre en perspective au travers d'un exemple concret : les sources potentielles d'échec liées à la question des échanges de salutations dans le cadre d'une relation natif/non-natif.

Erika WERLEN examine les notions de communication intra-culturelle et de communication interculturelle, abordant, entre autres choses, les problèmes de délimitation que posent ces deux types de communication. S'appuyant sur un exemple qui retrace la chronologie d'un conflit communicationnel, elle montre l'intérêt à penser les phénomènes de communication intra/interculturelle dans les limites d'un paradigme — celui de *Kommunikationskultur* — formé par le

système de significations implicites dans lequel s'inscrivent les pratiques linguistiques d'un groupe donné.

Judicieusement, Walt WOLFRAM et William FRIDAY rappellent que la variabilité constitue un des caractères généraux du langage. Après avoir souligné l'intérêt qu'il y a à faire comprendre que les langues n'existent pas sinon sous la forme de variétés, ils évoquent le contenu d'un programme didactique ayant pour mission de conduire tout apprenant à se pénétrer de l'idée-force que sa langue — tout comme celle de l'autre — ne peut être que multiforme.

Katrin ZÜGER, enfin, pour qui un texte est toujours inscrit dans un contexte déterminé, approche la question de sa traduction en termes de rencontres interculturelles. A l'aide d'un exemple concret, elle montre comment il est possible de résoudre, dans une opération de traduction donnée, la question de cet enracinement culturel et situationnel des textes de départ et d'arrivée.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65/1997, 9-24

Peut-on traduire la publicité ?
L'exemple des annonces romandes et alémaniques

Marc BONHOMME & Michael RINN

Abstract

Within the scope of linguistics of mass media, this paper intends to show the linguistic, rhetoric and especially the argumentative implications of translating advertising in Switzerland. The examples have been selected from the *Illustré* and the *Schweizerische Illustrierte*. First, a literal approach of translation and its problems are analyzed. Then the paper emphasizes the concept of "functional modulation" in order to establish a typology of the variations in translation of advertising by using the notions of transposition, transforming and adaptation. Finally, it seems that in advertising, the correspondence between two codes is not as important as the fidelity to the commercial concept and the adaptation of the message to the public.

Domaine encore trop peu exploré par les linguistes malgré son omniprésence et sa diversité, le langage des médias mérite plus que l'indifférence de la recherche universitaire. Dans ce sens, nous allons centrer nos réflexions sur un sujet médiatique d'actualité en Suisse, aux carrefours de la linguistique appliquée, de la pragmatique et de la sociolinguistique: celui de la traduction publicitaire. En nous appuyant sur un corpus homogène (29 annonces extraites de *L'Illustré* et de la *Schweizerische Illustrierte* de février à juillet 1996), nous nous proposons d'aborder quelques problèmes soulevés par la "traduction" des publicités romandes et alémaniques.

Notre optique ne sera pas génétique: en cela, la chronologie entre le texte-source et le texte-cible des publicités analysées ne sera pratiquement pas prise en considération, car les limites de notre corpus ne nous le permettent pas. Notre approche ne sera pas normative non plus: nous ne jugerons pas - sauf lorsque cela s'imposera - la plus ou moins grande réussite de telle version par rapport à telle autre. Mais nous nous placerons sur le terrain de la réception de la traduction, en tentant d'interpréter et de comparer quelques structures discursives développées dans notre corpus. Au terme de notre examen, nous espérons pouvoir fournir un début de réponse à la question: peut-on traduire la publicité?

I – LA TRADUCTION LITTÉRALE : SPLENDEURS ET MISÈRES

La publicité présente au premier abord des cas typiques de traduction littérale qui paraissent répondre à ses besoins. Si l'on fait abstraction des remarques de

BENJAMIN (1992;56) sur la relativité sémiotique inévitable des mots[1], une traduction littérale stricte est par exemple appliquée dans cette annonce:

1. JELMOLI

Nos tulipes fleurissent toujours.	Unsere Tulpen blühen immer.
(I. du 13-3-96)	(S.I. du 11-3-96)

Qu'elle porte sur des noms et des syntagmes dénotant les objets représentés, ou sur des slogans comme en 1, l'équivalence entre les versions produites est même passablement attestée en publicité, contrairement à ce que THOME (1981;304) ou HOLLENDER (1994;203) ont constaté dans le domaine littéraire.

Sans doute, comme l'exemple suivant le montre, les différences de collocations syntaxiques, intrinsèques à chaque langue, nuancent-elles la traduction mot à mot:

2. LINDT

Qui me connaît, **m'**adore.	Wer mich kennt, liebt **mich**.
Me connaissez-**vous**?	Kennen **Sie mich**?
(I. du 27-3-96)	(S.I. du 25-3-96)

Le principe d'équivalence qui sous-tend la traduction littérale peut encore être relativisé par des variations sémantiques. Ainsi dans cette publicité:

3. MIGROS

Un corps **sain** grâce à l'exercice.	Den **fiten** Body vom Training.
Des dents **saines** grâce à Candida.	die **guten** Zähne von Candida.
(I. du 12-6-96)	(S.I. du 17-6-96)

Dans la version française, le thème générique de la santé est immédiatement assuré par le choix global de l'épithète *"sain"* et par la structure syntaxique mise en parallèle. Quant à la version allemande, sa lecture est moins immédiate, parce que les champs sémantiques des deux épithètes *"fit"* et *"gut"* ne se recouvrent que très partiellement. Toutefois, les deux anglicismes *"fit"* et *"Body"*, largement employés dans l'idiolecte des jeunes sportifs, possèdent une même valeur de positivation que *"corps sain"*. Il en va de même pour *"gut"* qui équivaut fonctionnellement, dans ce contexte, à *"sain"*. De la sorte, on peut caractériser les deux versions de "relativement" équivalentes. On observe une problématique comparable dans l'exemple ci-après:

4. HYUNDAI

En **prime**, la **clime**!	**Prima**: Gratis **Klima**!
(I. du 3-4-96)	(S.I. du 15-4-96)

Les variations lexico-sémantiques sont ici importantes. Dans la version française, la locution *"en prime"* signifie à la fois */en cadeau/* et */en plus/*, tandis

---

1 *"In "Brot" und "pain" ist das Gemeinte zwar dasselbe, die Art, es zu meinen, dagegen nicht. In der Art des Meinens nämlich liegt es, daß beide Worte dem Deutschen und Franzosen je etwas Verschiedenes bedeuten, daß sie für beide nicht vertauschbar sind, ja sich letzten Endes auszuschließen streben".*

que le *"prima"* allemand n'exprime qu'une valeur interjective intensive: */très bien/, /super/*. Si bien que la version allemande doit récupérer la polysémie de la locution française avec l'adverbe *"gratis"*. Par là, l'équivalence sémantique est assurée, d'autant plus que les deux slogans adoptent un phonétisme similaire fondé sur la rime intérieure *im(ë/a)*.

Comme le remarque THOME (1981;306), la traduction littérale peut s'étendre à des segments syntaxiques plus larges, voire à des séquences textuelles entières. Tel est le cas pour les fiches techniques que l'on rencontre quotidiennement dans de nombreuses publicités. Comme le montre l'exemple 5, leur degré de littéralité est proche de l'équivalence:

5. MIGROS

Candida Dental Fluid Activ 3 contre la plaque, les caries et la mauvaise haleine. Teneur en fluor 220 ppm. 500 ml **3.80.** **Dentifrice Candida Fresh Gel** au goût de menthe, contre les caries. Teneur en fluor 1200 ppm. RDA 80 env. (moyennement abrasif). 125 ml **2.90.** **Brosse à dents Candida antiplaque** à manche flexible et disposition spéciale des soies. Pour un nettoyage à la fois doux et soigné des dents. 2 pièces **1.40.** (I. du 12-6-96)

Candida Dental Fluid Activ 3 gegen Plaque, Karies und Mundgeruch. Fluorgehalt 220 ppm. 500 ml **3.80.** **Candida Fresh-Gel** mit Minz-Aroma gegen Karies. Fluorgehalt 1200 ppm. RDA ca. 80 (mittel abrasiv). 125 ml **2.90.** **Candida Anti-Plaque Zahn- bürste** mit flexiblem Griff und spezieller Borstenanordnung für die sanfte und doch gründliche Reinigung. 2 Stück **1.40.** (S.I. du 17-6-96)

Les seules variations sont dues à l'accommodation des signifiants à leur code respectif et, pour les trois dernières lignes, à une différence dans le découpage phrastique. Mais la traduction littérale ne concerne pas uniquement ce genre de texte qui se donne pour fonction principale de transmettre des informations relatives à la constitution matérielle du produit. A un degré d'équivalence moindre, le rédactionnel lui-même témoigne à l'occasion d'une stratégie identique, surtout dans les publicités fortement dénotatives.

Cependant, même si elle semble souvent opératoire, l'approche littérale pose de nombreux problèmes[2], surtout quand les modes de correspondance choisis distordent la fonctionnalité des énoncés à travers les changements de codes effectués. Les exemples "forcés", voire "déplacés" abondent en effet dans le genre publicitaire. Calques malheureux, adaptations trop mécaniques d'une version à l'autre, manque de sensibilité à l'égard du public ciblé, neutralisation excessive des différences entre les deux versions, tous ces défauts de traduction nuisent d'une manière ou d'une autre à la stratégie persuasive du message

2 On peut se reporter aux critiques toujours actuelles formulées dès le 16e siècle à l'encontre de la traduction littérale par DOLET (éd. 1968;105) et par DU BELLAY (éd. 1968;127).

publicitaire. Pour illustrer ces problèmes, nous nous bornons à trois exemples dans lesquels l'allemand a été traduit sur le français:

6. FIAT BRAVO

flancs **musclés**	**muskulöse** Linien
(I. du 22-5-96)	(S.I. du 13-5-96)

La difficulté est due ici à la conservation d'un épithète de même étymon dans les deux versions. Si dans la version française l'adjectif *"musclés"* qualifie par analogie les parties latérales du produit en question, la version allemande peut difficilement associer *"muskulöse"* à *"Linien"*. La raison en est qu'une figure géométrique est de l'ordre de l'abstraction et de l'inorganique, tandis que *"muskulöse"* qualifie des notions organiques. L'apparente correspondance entre les deux versions est donc illusoire, d'autant plus que l'association entre l'épithète et le substantif dans la version allemande frise l'incompatibilité.

Une démarche différente, mais aux mêmes effets discordants, est le maintien du principe de correspondance à l'aide d'emprunts, ce que fait cette annonce dans sa version allemande:

7. VIN DU VALAIS

En **symbiose** avec son milieu naturel [...]	In einer **Symbiose** mit ihrer natürlichen Umgebung [...]
Ainsi s'expriment les **terroirs** qui donnent aux crus leur **typicité**.	So kommen die **Terroirs** zur Geltung, die den Weinen ihre **Typizität** verleihen.
(I. du 24-6-96)	(S.I. du 13-5-96)

Pour ce qui est de *"Symbiose"*, son emploi paraît usuel en allemand, du moins dans certains sociolectes. Mais l'équivalent *"Zusammenleben"* assurerait une meilleure réception du message. A la place de *"Typizität"* – difficilement prononçable en allemand – le mot *"Eigenschaft"* serait beaucoup plus adéquat, tandis que *"Terroir"* n'est même pas recensé dans le Duden. Selon des locuteurs alémaniques consultés, ce dernier est couramment confondu avec *"Territoire"*.

Une autre catégorie de littéralité "forcée" est celle du calque sémantique qui transfère un ensemble de signifiés sans les signifiants. Voici un extrait choisi à titre d'exemple:

8. VIN DU VALAIS

Conjonction d'**un** ciel et de terroirs, le Valais du Vin a tout pour vous surprendre et vous émerveiller.	Dank der glücklichen Verbindung **seines** Himmels mit **seinen** Terroirs besitzt das Weinland Wallis alles, um Sie zu überraschen und zu **entzücken.**
(I. du 27-3-96)	(S.I. du 15-4-96)

En comparant les deux énoncés, on constate que la version allemande copie non seulement certaines unités sémantiques françaises, mais qu'elle ajoute en faux des éléments qui ne leur sont pas habituels. Tel est le cas pour l'emploi de

l'adjectif possessif désignant l'appartenance du ciel et de la terre. Il s'agit là d'une adaptation stylistique surdéterminée, inusuelle en français comme en allemand. D'autant plus que l'on ne voit pas pourquoi le publiciste n'a pas choisi la tournure allemande standard: *"die Verbindung zwischen Himmel und Erde"*. Le lecteur alémanique se heurte également au verbe *"entzücken"*. Le terme choisi est excessif, voire précieux dans le contexte donné. Cela aboutit à un registre argumentatif déplacé qui provoque un sentiment de désagrément. Surpris au mieux, agacé au pire, le lecteur identifie ces discordances comme des écarts par rapport à sa propre langue.

De la sorte, si le principe de la correspondance littérale permet l'équivalence formelle des messages transmis dans les deux langues, la littéralité comporte un danger: celui de conduire à l'**hyper-correspondance**. Par les brouillages lexico-sémantiques qu'elle crée, celle-ci risque en effet de bloquer l'accès au concept publicitaire sous-jacent.

II- DE LA TRADUCTION À LA MODULATION FONCTIONNELLE

Devant les problèmes posés par les approches restreintes que l'on vient de voir, il convient d'élargir notre perspective, avec cette idée que la traduction est déterminée par le genre discursif auquel elle s'applique. Dans le cas de la publicité, il est clair qu'on ne traduit pas seulement un code, mais une production énonciative complexe, avec tout l'univers qui la sous-tend[3]. En particulier, la traduction publicitaire doit prendre en compte deux facteurs essentiels:

- d'abord, le fait que la publicité constitue un texte composite et un système intersémiologique (texte/image) doté d'un dispositif rhétorique diversifié,
- ensuite, le fait que la publicité consiste en un discours argumentatif qui met en oeuvre plusieurs critères pragmatiques relevés par DAYAN (1990;97-98): l'**identification** du message à l'annonceur, la **compréhension** des significations véhiculées, la **suggestibilité** des connotations dégagées, la **crédibilité** de l'argumentation produite et son **intérêt positif** pour le public.

La traduction publicitaire est également conditionnée par un certain nombre de contraintes. Les unes se présentent sous la forme d'**invariants**. En premier lieu, si l'image reste stable dans le processus de la traduction, le changement de

3 Sur ce point, nous rejoignons les considérations théoriques de LADMIRAL (1994;206): *"On ne traduit pas des signes par des signes, non pas tant donc des unités de langue par des unités de langue, mais bien plutôt des unités de parole ou de discours par des unités de parole ou de discours - ou encore des messages par des messages"*.

code effectué doit toujours préserver la plus grande motivation possible entre le texte et celle-là. De plus, au moins trois données globales doivent se maintenir à travers et malgré la traduction: l'identité référentielle du produit, avec ses propriétés; la ligne argumentative dominante (ou le "concept"[4]) du publiciste; enfin, la contexture prototypique de l'annonce. Le slogan - accroche ou phrase d'assise[5] - est tenu d'avoir des traits prosodiques/connotatifs/phatiques, ce qui en fait la composante publicitaire la plus difficile à traduire. Les parties techniques conservent nécessairement une forte dominante dénotative, ce qui pose en général peu de problèmes, et le rédactionnel oscille pour sa part entre ces deux pôles de l'exercice de style et de la transparence référentielle. Concernant surtout l'axe de la production publicitaire et sa dimension macrostructurale, ces invariants contribuent au principe de cohérence qui assure la fidélité de la traduction et qui l'empêche de se dissoudre.

Parallèlement et inversement, la traduction publicitaire est soumise à des **variables** qui créent autant de distorsions inévitables dans sa pratique. Parmi ces variables, les unes sont dues à l'activité inégale des valeurs qui traversent chaque langue et qui en assurent l'individuation. Les autres dépendent de l'idiolecte de chaque traducteur. Mais la plus grande partie de ces variables sont liées à la loi des médias qui fonde l'activité publicitaire: celle de proximité[6]. Comme on le verra, cette loi exige une adaptation du message au public visé, de sorte que celui-ci puisse y adhérer. Se situant plutôt du côté de la réception publicitaire et affectant sa dimension microstructurale, ces variables relèvent du principe de pertinence qui définit la fonctionnalité de la traduction, sous peine de la voir manquer ses objectifs.

S'intégrant dans un cadre textuel et non phrastique, répondant à des objectifs davantage argumentatifs que lexico-syntaxiques, s'exerçant entre des constantes qui la fondent et des variables qui la justifient, entre le principe de cohérence et celui de pertinence, la traduction publicitaire ne peut plus être abordée dans son acception limitative d'équivalence sémantique entre un énoncé-source et un énoncé-cible. A la place, nous préférons parler de **modulation fonctionnelle**, en

---

4 *"Un concept publicitaire est une idée forte qui pourra être déclinée pour faire mémoriser une marque . Le concept est la traduction en images et en mots des avantages qu'un consommateur doit retirer de l'utilisation d'un produit ou d'un service. Le concept définit le territoire d'une marque en lui donnant une consistance et des points de repère"* (HEUDE 1990;76).

5 Disposée dans la moitié supérieure de l'annonce, l'accroche (head-line en anglais) est le slogan du produit. Se trouvant en position de verrouillage, la phrase d'assise (ou base-line) constitue ordinairement le slogan de la marque.

6 Particulièrement mise en évidence dans la presse ou dans les médias électroniques, la loi de proximité repose sur un postulat à la fois déictique et phatique: plus un message est proche de l'univers de son récepteur, plus il est censé l'intéresser. Voir à ce propos MARTIN-LAGARDETTE (1987;24-28) ou VOIROL (1992;24-25).

BEST COPY AVAILABLE

insistant par la suite sur le problème des variations dans la traduction publicitaire, à partir des constantes que nous avons mentionnées. Ces variations peuvent être décrites à l'aide de trois concepts complémentaires: ceux de transposition, de transformation et d'adaptation.

II-1. Transposition et homologie fonctionnelle

La transposition définit les cas où l'on observe une conservation du contenu argumentatif de la publicité, en-deçà de ses variations linguistiques qui touchent le code ou son agencement en discours.

La transposition est fréquente dans le rédactionnel, opérant sur sa syntaxe, comme dans cette annonce:

9. COOP

D'accord pour ⌈Paquet Heropic⌉ et ⌈Bouteille Fenjal⌉, et même pour ⌈Boîte Eutra⌉. [...] Mais ce que je ne **comprends** pas, c'est qu'on **emporte** aussi ⌈Crême Gillette⌉ et ⌈Paquet Gillette Bleue II⌉? (I. du 5-6-96)	Mir **ist** klar, weshalb wir ⌈Paquet Heropic⌉ und ⌈Bouteille Fenjal⌉ **einpacken.** [...] Aber weshalb ⌈Crème Gillette⌉ und ⌈Paquet Gillette Bleue II⌉? (S.I. du 3-6-96)

Si l'on en reste au stade de la traduction linéaire, on constate une inadéquation dans la première phrase entre la version allemande et la version française, du fait de l'ellipse du verbe au sein de cette dernière. Mais si l'on prend l'ensemble du rédactionnel, on voit que cette inadéquation s'annule, puisque la dernière phrase des deux versions présente une distribution inverse, à savoir l'ellipse en allemand et la présence de verbes en français. En dépit des apparences, les mêmes marques syntaxico-argumentatives sont bien là: la plus forte compréhension attachée à l'explicitation des verbes et le plus grand intérêt positif du lecteur provenant de la tournure oralisante de l'ellipse. Mais elles sont simplement disposées différemment. Cet équilibrage textuel de la traduction caractérise aussi la répartition des topoï[7] ou des stéréotypes thématiques qui garantissent la crédibilité du discours publicitaire. Soit le début et la fin d'une annonce pour le Génie génétique suisse:

---

7 Exploitant les lieux de la rhétorique (quantité, qualité, unique...), les topoï régulent les inférences publicitaires selon des principes doxaux et idéologiques. Ils prennent fréquemment une forme binaire et scalaire (*"Bergasol: plus vite bronzé* [+ beauté], *plus vite protégé* [+ santé]"), entrant alors dans le cadre explicatif d'ANSCOMBRE (1995;11-84) et de DUCROT (1995;85-99).

10. GEN SUISSE

Accroche:	Avant, ma *maladie* était bien *lourde* à porter. *Plus maintenant.*	Heute kann ich mit meiner Krankheit **besser leben**.
Rédactionnel:	[...]	[...]
Phrase d'assise:	Le génie génétique: une **meilleure qualité de vie** pour les malades. (I. du 10-4-96)	Gentechnik kann *Leiden lindern*. (S.I. du 8-4-96)

L'accroche donne l'impression d'une traduction défectueuse, quelle qu'en soit l'orientation: au topos du soulagement, articulé sur la chronologie Dysphorie —> Euphorie, de la version française correspond en effet le topos de la qualité (*"besser leben"*) de la version allemande. Cependant, quand on lit la phrase d'assise, le défaut apparent de traduction est encore neutralisé, dans la mesure où la version française comporte cette fois le topos de la qualité (*"une meilleure qualité de vie"*) et la version allemande celui du soulagement (*"Leiden* [Dysphorie] <— *lindern* [Euphorie]"). Autrement dit dans ces deux exemples, les discordances linéaires de la traduction n'empêchent pas une constance de la ligne argumentative.

Outre ces variantes syntagmatiques dues à des permutations, la transposition prend des formes plus diffuses, notamment quand elle porte sur les slogans. On connaît les problèmes de traduction posés par ces énoncés formulaires et pulsionnels[8]. La solution réside souvent dans l'établissement d'homologies fonctionnelles qui conservent les traits prototypiques des slogans, par-delà l'hétérogénéité radicale que leur confère leur langue respective. Ces homologies fonctionnelles régulent la poéticité des slogans, rendue par des traits phoniques (assonances, allitérations...) ou rythmiques parallèles:

11. DAEWOO

Achetez maintenant essence gratuite pendant 1 an. (I. du 21-2-96)	Jetzt kaufen: 1 Jahr gratis tanken. (S.I. du 4-3-96)

Le même procédé harmonise la dimension ludique des slogans, comme le montre cette publicité:

12. VIANDE SUISSE

Le veau. De l'or. (I. du 20-3-96)	Machen Sie mal wieder das Kalb. (S.I. du 11-3-96)

8 Les difficultés de traduction des slogans rejoignent celles de la poésie, bien vues par BATTEUX (1748;126-129), avec laquelle ils ont de nombreuses affinités.

Malgré leur différence de contenu, les versions française et allemande offrent une analogie de traitement pour ce qui est du jeu sur ou par la langue: calembour (*"veau [/vaut] de l'or"*) et parodie intertextuelle (allusion au veau d'or de la Bible) en français; activation simultanée du sens propre (*/Préparez le veau à nouveau/*) et du sens figuré (*/Faites le cinglé à nouveau/*) en allemand. Au niveau de leur rendement argumentatif, les deux versions aboutissent à un même effet de dédramatisation quant à la consommation de cette viande, suite à l'épidémie de la vache folle. On pourrait multiplier les exemples de ces homologies fonctionnelles qui compensent les écarts de traduction stricto sensu: transposition convergente des traits d'oralité[9], concordance des marqueurs de proximité qui, bien que lexicalisés et distribués différemment, concourent au même intérêt positif du message transmis[10]... Autant de cas qui révèlent une correspondance sinon lexico-syntaxique, du moins énonciative et argumentative entre les deux versions.

II-2. Transformation et diversification argumentative

Inversement et dans une toute autre perspective, une partie des variables en oeuvre dans la traduction publicitaire provoquent des transformations entre les deux versions concernées, en ce qu'elles en modifient - volontairement ou non - le potentiel argumentatif. On peut dresser une brève typologie de ces modifications, indépendamment de l'identité de la langue-source et de la langue-cible.

II-2-1. Au niveau textuel

Dans le cadre du texte et sur l'axe référentiel du produit, diverses transformations grammaticales entre les versions française et allemande changent la force argumentative de l'énoncé. Ces changements tiennent par exemple à l'actualisation ou non d'une préposition:

15. HAKLE

Hakle. La propreté absolue.	Hakle. **Für** absolute Sauberkeit.
(I. du 27-3-96)	(S.I. du 25-3-96)

9 Entre autres, dans cette annonce Milky Way : **13.** *"Entrez, **Mesdames et Messieurs, entrez!** Milky Way vous invite gratuitement au Cirque Nock"* (*L'Illustré* du 13-3-1996) - *"Herrrrreinspaziert. Mit Milky Way gratis in den Cirkus Nock"* (*Schweizerische Illustrierte* du 11-3-1996).

10 Ainsi dans une annonce Viande Suisse, la proximité est exprimée par un possessif en français (*L'Illustré* du 27-3-1996): **14.** *"Les moutons pâturent les alpages élevés de **nos** Alpes et agrémentent le paysage"*, alors qu'elle est marquée par un adjectif géographique en allemand (*Schweizerische Illustrierte* du 18-3-1996): *"Schafe nutzen die hochgelgenen Alpweiden und prägen das **Schweizerische** Landschaftsbild"*.

BEST COPY AVAILABLE

En optant pour une préposition qui marque une dissociation nette entre le moyen et la fin, la version allemande souligne la compréhension analytique du message. Par contre, en suscitant une identification directe entre les deux pôles de l'énoncé, et donc une argumentation par amalgame, la version française met l'accent sur la force persuasive de la suggestibilité, la qualité superlative apposée au produit l'imprégnant référentiellement. Des transformations dans la sélection des articles aboutissent à des mutations voisines:

16. MIELE

MIELE: **Un** choix pour la vie (I. du 3-4-96)	MIELE: **Die** Entscheidung fürs Leben (S.I. du 1-4-96)

Alors que l'article indéfini de la version française se borne à établir une désignation distinctive du produit, simple élément d'une classe ouverte, l'article défini de la version allemande accroît la puissance suggestive de l'énoncé, en enfermant péremptoirement toutes les alternatives possibles dans l'espace de la marque Miele.

D'autres variations modifient l'orientation argumentative du texte. Celle-ci peut fluctuer d'après les positionnements choisis sur la gradation temporelle. Ainsi dans cette annonce:

17. THOMY

Pratique: les épices qui se conservent **plus d'un an**, ça existe. (I. du 19-6-96)	Praktisch, gibt es auch Gewürze, die **mindestens** haltbar sind **bis nächstes Jahr**. (S.I. du 1-7-96)

A l'orientation à la hausse et non limitative de la version française s'oppose l'orientation restrictive et limitative de la version allemande, ce qui atténue la portée et la marge de crédibilité de cette dernière. Des modifications analogues tiennent à la différence de contextualisation d'un même pivot lexical, à l'exemple de cette publicité pour un soda d'origine brésilienne:

18. MIGROS

L'exubérance de la **jungle** en bouteille! (I. du 19-6-96)	Raus aus dem Asphalt**dschungel**! (S.I. du 24-6-96)

Quand la version française donne une orientation positive à la métaphore de la jungle, vue comme évocatrice de la nature sauvage, la version allemande adopte une orientation négative, *"Dschungel"* y désignant métaphoriquement l'univers technologique dans toute sa dureté.

Les transformations liées à la traduction s'étendent aussi à l'axe interlocutif de la communication publicitaire. Affectant l'intérêt positif du public pour le message transmis, ces changements se font selon deux grandes modalités:

- Ils modulent l'implication textuelle du lecteur, celle-ci conditionnant l'acte de langage prédominant dans l'annonce. C'est ainsi que la transformation entre un article défini et un adjectif possessif dans une annonce Fiat Bravo (**19.** *"Le choix"* —> *"Ihre Wahl"*) ou la conversion nominale (**20.***"Das sichere Vergnügen"*) d'une forme impérative (*"Soyez raisonnable, faites-vous plaisir"*) dans une annonce Renault Mégane[11] se prolonge au niveau argumentatif par la production d'une énonciation constative ou directive. L'incitation du lecteur est évidemment beaucoup plus forte dans le second cas.

- L'axe interlocutif peut encore être modifié sur le plan de l'intégration de la "voix" du public dans le texte. Soit cette publicité:

21. PREVIA

La Toyota Previa vous offre trois rangées de sièges en plus d'un volume spatial. **Sans si, ni mais**. (I. du 12-6-96)	Im Toyota Previa haben Sie drei Sitzreihen und viel Gepäckraum. **Nicht entweder oder**. (S.I. du 10.6.96)

Alors que la version allemande présente une énonciation monophonique qui ne sort pas de l'alternative négative (*"Nicht entweder oder"*) du publiciste, la version française (*"Sans si, ni mais"*) est clairement polyphonique[12], donc davantage interactive, dans la mesure où *"mais"* introduit la voix du lecteur pour une contre-argumentation possible, même si c'est pour la rejeter par avance.

II-2-2. Dans les relations Texte-Image

D'autres transformations peuvent avoir des répercussions sur la composante iconique des publicités. Les variations entre les versions française et allemande changent parfois la fonction de l'image par rapport au texte. Ainsi en est-il pour une annonce Migros **(22)** publiée dans *L'Illustré* du 21 février 1996 et dans la *Schweizerische Illustrierte* du 26 du même mois. Dans les deux cas, l'image est identique: représentation d'une plaquette de beurre sur une planche de surf qui dévale une pente neigeuse. Mais les slogans diffèrent totalement: respectivement *"Comme sur du beurre"* et *"Immer gut drauf!"*, ce qui modifie la structure intersémiologique de l'annonce. Dans la version française, l'image a surtout un rôle de réactivateur métalinguistique, figurant iconiquement le sens propre du slogan métaphorique *"Comme sur du beurre"* (*/Avec une très grande facilité/*).

---

11 Dans ces deux cas, la traduction a été faite du français à l'allemand. Ces annonces sont tirées, pour **19**, de *L'Illustré* du 22-5-1996 et de la *Schweizerische Illustrierte* du 13-5-1996; pour **20**, de la *Schweizerische Illustrierte* du 8-4-1996 et de *L'Illustré* du 10-4-1996.

12 Au sens de DUCROT (1984;171-233).

Prédomine donc un rapport intersémiologique fermé sur l'annonce, qui privilégie l'axe paradigmatique des substitutions sémantiques et la suggestibilité de leurs connotations. Dans la version allemande au contraire, on observe une relation indicielle entre l'image et le texte, de type CAUSE (l'image du produit beurre) - CONSÉQUENCE (l'effet discursif que le produit représenté déclenche dans ses rapports avec le lecteur-consommateur potentiel: */Toujours bien dessus /* [sens de base] ou */Toujours en forme/* [sens dérivé]). L'image y fonctionne comme support référentiel d'un jugement de valeur (*"gut drauf"*) ouvert sur l'intérêt positif du lecteur, sollicité en outre par la tournure injonctive du slogan.

Dans certaines publicités, les transformations entre les deux versions changent la distance énonciative du texte à l'image. Une autre annonce Migros **(23)** nous montre, photographiée en plan moyen, une belle fille souriante, accompagnée des rédactionnels: *"Le joli sourire de sa mère, les belles dents de Candida"* (*L'Illustré* du 26-6-1996) et: *"Das anziehende Lachen von Mami, die schönen Zähne von Candida"* (*Schweizerische Illustrierte* du 10-6-1996). Dans la version romande, *"sa mère"* introduit une relation détachée entre les deux parties linguistique et iconique de l'annonce: émanant du publiciste, le texte se contente de commenter l'image de l'extérieur. Dans la version alémanique, *"Mami"* fait de la fille représentée la source énonciative du texte, dans une relation non plus de commentaire, mais de témoignage. Une telle proximité discursive facilite l'identification des lectrices avec cette fille qui les regarde par ailleurs de face. Bel exemple où une nuance ponctuelle de traduction bouleverse la mise en scène argumentative de toute l'annonce.

II-3. Adaptation et accommodation au public

Transposition, transformation, adaptation enfin... Dans ce cas, les variations constatées entre les deux versions sont directement motivées et finalisées par la relation Annonceur–Public. La traduction publicitaire se différencie alors pour se mouler sur l'aire culturelle associée à chaque langue, de façon à accroître sa crédibilité et son intérêt positif en favorisant l'adhésion des groupes socio-linguistiques qu'elle cible: plus le message se plie à cette loi contextuelle de proximité – dont on a déjà parlé, plus sa force persuasive est garantie.

D'un point de vue théorique, la définition exacte de notions telles que "culture", "société" et "mentalité" est fort délicate, comme le rappellent STOLZE (1992;205-216) ou CORDONNIER (1995;172-186). Nous préférons le terme de "communautés discursives" que KERBRAT-ORECCHIONI (1994;9) définit comme *"des ensembles de locuteurs qui possèdent en commun: une langue au*

moins [...]; [...] un même stock de "ressources communicatives": doivent être en grande partie similaires non seulement leur "compétence linguistique", mais aussi ce qu'il est devenu commun d'appeler avec Hymes leur "compétence communicative", laquelle inclut en sus la maîtrise du matériel paraverbal et non verbal, celles des règles d'appropriation contextuelle des énoncés produits, ainsi que celle de l'ensemble des règles conversationnelles [...] – compétence donc où les savoirs linguistiques et socioculturels se trouvent inextricablement mêlés". D'un point de vue pratique se posent le problème de la préservation du concept publicitaire, supraculturel dans son essence, et celui du respect des cultures dans lesquelles la stratégie argumentative est actualisée.

Bon nombre de publicités s'articulent sur des **idéologèmes** (ou des stéréotypes idéologiques) qui répondent, apparemment, aux attentes supposées du public visé. L'annonce suivante est révélatrice à cet égard:

24. PEUGEOT 806

Pour que l'automobile soit toujours un plaisir. (I. du 1-7-96)	Mit **Sicherheit** mehr Vergnügen. (S.I. du 3-7-96)

On voit sans peine que, à l'inverse de la version française, la version allemande se fonde sur la mentalité sécuritaire qu'on prête à la communauté discursive germanophone. Soit également cette publicité:

25. MIGROS

La boisson de **toutes les soifs**. (I. du 26-6-96)	Erfrischt **ganze Familien**. (S.I. du 1-7-96)

La différence entre ces deux slogans, qui cherchent à attirer l'attention du public en faveur d'une boisson désaltérante, tient au fait que la version française sélectionne le topos hédoniste de la satisfaction alimentaire, quand la version allemande a recours à un topos collectif. L'individualisme des francophones sert ainsi de captatio benevolentiae pour les lecteurs de *L'Illustré*, par rapport au sens communautaire qui déterminerait davantage l'univers mental des lecteurs alémaniques de la *Schweizerische Illustrierte*.

L'annonce suivante exploite un stéréotype récent, afin d'étayer son mouvement argumentatif:

26. PROVINS VALAIS

Inutile d'ailleurs d'être du métier ou de souche valaisanne pour savoir choisir un bon cru. (I. du 1-5-96)	**Frau** braucht weder Walliserin noch vom Fach zu sein, um zu wissen, was ihr gefällt. (S.I. du 6-5-96)

Le rédactionnel de cette annonce mentionne en substance les compétences d'une oenologue réputée dans sa profession. Or lorsqu'on compare les deux syntagmes qui sont censés occuper la même place à l'intérieur du texte, on

constate que, contrairement à la version française, la version allemande se réfère à l'univers féminin et à son aspiration émancipatrice. En changeant le pronom personnel indéfini *"man"* avec le substantif *"Frau"*, l'émetteur-publiciste tient compte du topos féministe, selon lequel la langue serait le reflet de l'univers masculin. Par là, il cherche à flatter une clientèle alémanique qui serait davantage "libérée" que la communauté discursive romande.

L'accommodation de la publicité au public visé peut également se faire par la sélection de **culturèmes** spécifiques, comme dans cet exemple:

27. NESTEA

"Aleae jactae sunt", les glaçons sont jetés. (I. du 12-6-96)	Die Eiswürfel sind gefallen. (S.I. du 17-6-96)

Outre les amateurs de latin, l'expression *"Alea jacta est"*[13] est connue de tous les lecteurs francophones des aventures du vaillant gaulois Astérix. Mais il en est de même pour les inconditionnels germanophones de ce héros. On ne peut expliquer l'ellipse de la citation latine à leur égard que par le point de vue du publiciste qui ancre ce culturème du côté des seuls Romands. La dimension socio-culturelle conditionne encore les différences de traduction quand la stratégie argumentative consiste à greffer tel ou tel culturème sur un concept de base plus général. On découvre alors un culturème clairement repérable dans l'une des deux versions, tandis que l'autre a toutes les peines pour le rendre dans sa situation communicative. Tel est le cas de l'exemple suivant:

28. COOP

"Tu nous gâtes vraiment avec ce délicieux camembert suisse Baer, la demi-crème UHT, tout en légèreté, et cet exquis Taittinger brut Réserve [...] Tout Pâques est chez Coop." (I. du 27-3-96)	"**Ei, Ei, Ei**! Du machst **Meister Lampe** aber ganz schön Konkurrenz mit Deinem zarten Baer Camembert Suisse, dem wunderbar luftigen Halb-rahm UHT und dem edeln Taittinger brut Réserve [...] Alles für Osterfreuden gibt's bei Coop". (S.I. 25-3-96)

L'adverbe d'intensité *"vraiment"* ne restitue que très faiblement la force expressive de l'interjection allemande *"Ei, Ei, Ei!"*, d'autant plus que cette triple juxtaposition s'identifie au nom de l'oeuf caché par le lapin de Pâques (Meister Lampe), comme le veut la tradition, particulièrement vivace en Suisse alémanique. La recherche de correspondances entre les deux versions est ici illusoire, si ce n'est par le relais du concept publicitaire qui vise, dans les deux cas, à promouvoir un certain nombre de produits de consommation à l'occasion de la fête de Pâques.

13 La conversion au pluriel de cette citation célèbre de Jules César est sans doute due à l'attraction coréférentielle du contexte (*"les glaçons"*).

BEST COPY AVAILABLE

Enfin, le processus de l'adaptation peut se mouler sur l'**enracinement linguistique** lui-même. C'est ainsi que les versions allemandes se servent volontiers des tournures alémaniques pour affirmer leur caractère régional, ce qui répondrait aux attentes d'une communauté discursive sensible à la valeur identitaire du code utilisé:

29.BICO

Pour un sommeil sain et profond.	Für ä tüüfä, gsundä Schlaaf.
(I. du 17-6-96)	(S.I. du 12-6-96)

L'adaptation socioculturelle de la traduction que nous venons de voir illustre les tensions qui sous-tendent l'exercice publicitaire. D'un côté, celui-ci doit adopter une perspective supraculturelle pour donner une extension maximale à son message, ce qui n'est d'ailleurs pas sans danger (perte de ciblage distinctif, nivellement des différences locales). D'un autre côté, la publicité doit tenir le plus grand compte des particularismes culturels pour éviter tout dysfonctionnement dans l'appropriation contextuelle des énoncés produits et, de là, le rejet pur et simple du message transmis.

*

* *

Il est temps de conclure en revenant à notre question initiale: peut-on traduire la publicité? La réponse se trouve en filigrane dans notre brève analyse. Si par "traduction", on entend l'établissement de correspondances lexico-syntaxiques entre deux versions publicitaires alloglottes, on se heurte vite à des problèmes insurmontables, malgré quelques résultats localement pertinents. Tant la conversion d'un code en un autre code peut difficilement intégrer les composantes énonciatives, textuelles, argumentatives ou idéologiques propres à chaque idiolecte publicitaire. A la limite, si à la suite de REISS et VERMEER (1984), on envisage la traduction comme un acte culturel ou si, comme WILLS (1988), on inclut les facteurs pragmatiques dans la traduction, on pourrait conserver la formulation de "traduction publicitaire", bien que ces extensions définitoires en appauvrissent considérablement la compréhension. En fait, dans le domaine de la traduction publicitaire, il vaut mieux parler de "modulation fonctionnelle", comme nous l'avons fait, car ce qui compte en publicité, c'est beaucoup plus la fidélité au concept commercial sous-jacent et l'adaptation aux communautés discursives visées par chaque version, les Romands ou les Alémaniques en l'occurrence, que la conformité entre deux états d'une même annonce.

Bibliographie

ANSCOMBRE, J.C. (Ed)(1995): *Théorie des topoï*, Paris, Kimé.

BATTEUX, C. (1748): *Cours de Belles-Lettres distribué par exercices*, Paris, Desaint et Saillant.

BENJAMIN, B. (1992): "Die Aufgabe des Übersetzers". In TIEDEMANN, R. (Ed.), *Sprache und Geschichte. Philosophische Essays*, Stuttgart, Reclam.

CORDONNIER, J.-L. (1995): *Traduction et culture*, Paris, Hatier/Didier.

DAYAN, A. (1990): *La Publicité*, Paris, PUF.

DOLET, É. (1968)[1540]: "La maniere de bien traduire d'une langue en aultre". In RICKARD, P., *La langue française au seizième siècle*, Cambridge, Cambridge University Press.

DU BELLAY, J. (1968)[1549]: "Que les traductions ne sont svffisantes pour donner perfection à la langue francoyse". In RICKARD, P., *La langue française au seizième siècle*, Cambridge, Cambridge University Press.

DUCROT, O. (1984): *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit.

DUCROT, O. (1995): "Topoï et formes topiques". In ANSCOMBRE, J.C. (Ed), *Théorie des topoï*, Paris, Kimé.

HEUDE, R.P. (1990): *Publicité: 101 questions/réponses*, Paris, Eyrolles.

HOLLENDER, C. (1994): "Das heißt sozusagen mit anderen Worten etwas ander(e)s gesagt...". In GÖSSMANN, W. & HOLLENDER, C. (Eds), *Schreiben und Übersetzen*. Tübingen, Gunter Narr.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994): *Les Interactions verbales*, Paris, Colin.

LADMIRAL, J.R. (1994): *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard.

MARTIN-LAGARDETTE, J. L. (1987): *Les Secrets de l'écriture journalistique*, Paris, Syros.

REISS, K. & VERMEER, H. (1981): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen, Niemeyer.

STOLZE, R. (1992): *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen*, Tübingen, Gunter Narr.

THOME, G. (1981): "Die wörtliche Übersetzung". In WILSS, W. (Ed.), *Übersetzungswissenschaft*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

VOIROL, M. (1992): *Guide de rédaction*, Paris, Editions du Centre de formation et de perfectionnement des journalistes.

WILSS, W. (1988): *Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung*, Tübingen, Niemeyer.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65/1997, 25-46

La construction de l'image de l'autre dans l'interaction
Des coulisses de l'implicite à la mise en scène

Jean-François DE PIETRO
Nathalie MULLER

Abstract

Pupils learning german in the french-speaking part of Switzerland have *representations* about Germany, the german language... and about the german-speaking part of Switzerland. These representations sometimes seem to influence the process of learning german. The authors have elaborated observations in some classes, on the hypothesis that discourse is not only where these representations circulate, but is also a tool for re-evaluating them. The goal for this study was to have a better understanding of the links between representations and learning, and to act on them.
The results show that a "working" relativity and transformation exists, when the representations are in the centre of a discursive and didactical activity. The results also show that it is not so easy to question these representations as they are anchored into a cognitive, discursive and identitary process, concerning the apprehension and the construction of the reality.

1. Prologue

Les Romands qui étudient l'allemand à l'école possèdent tous, parfois à leur insu, des représentations de l'Allemagne, de la Suisse allemande, de la langue allemande, des dialectes alémaniques... Sous ces différents contenus, c'est aussi la figure de l'*autre* qui apparaît — le Suisse allemand, l'Allemand, celui qui n'est pas *nous* — ou, plutôt, son image, dans un jeu de miroirs sans fin qui la forme et la déforme selon le lieu d'où elle est regardée, selon le moment et avec qui elle est évoquée.

C'est cette image, souvent stéréotypée, de l'autre que nous essaierons ici de cerner, lorsque, discrète, elle s'insinue dans les discours quotidiens de la salle de classe, dans les "coulisses" de l'enseignement (chapitre 3); puis lorsqu'elle est mise en scène — ou, pour filer la métaphore, lorsqu'elle est placée sous les feux de la rampe —, qu'elle devient elle-même l'objet des discours et qu'elle est (re-/dé-)construite interactivement par les acteurs (chapitre 4). Autrement dit, nous allons tenter d'observer, sur la scène de l'école, des représentations "en acte", afin de mieux comprendre comment elles sont jouées — ou comment elles se jouent de nous — dans cette sorte de petit drame interculturel que représentent bien souvent les leçons d'allemand en Suisse romande...

Nous convions ainsi le lecteur à une représentation de représentations sociales. Mais il ne faudrait pas en déduire qu'il s'agit de choses futiles, ou même irréelles: les représentations, comme les pratiques, sont constitutives de la

réalité sociale qu'elles contribuent à façonner. C'est ce que nous aurons l'occasion de rappeler en examinant les liens que les représentations de l'Allemagne entretiennent, chez les élèves romands, avec l'apprentissage de la langue allemande. L'enjeu plus général de nos travaux sur les représentations des élèves consiste d'ailleurs à améliorer les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement de cette langue en Suisse romande et les résultats obtenus en ce domaine.

2. Le décor

Notre recherche s'inscrit dans la problématique constituée par l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande. Comme le commente la CDIP, l'enseignement de la langue représente assurément une *pragmatique interculturelle*: "L'enseignement de la langue seconde doit favoriser les contacts avec des interlocuteurs parlant une autre langue que la leur, tout d'abord en Suisse, puis aussi à l'étranger"(1992, 14). Mais qu'en est-il vraiment? Comment, en Suisse romande, cette pragmatique fonctionne-t-elle? Quel rôle y jouent les représentations de l'Allemagne? de la Suisse allemande?...

Nous nous contenterons à ce propos d'une remarque, sur laquelle nous ne nous étendrons pas, mais qui constitue en quelque sorte une prémisse à notre démarche: il existe en Suisse romande un "problème" de l'enseignement de l'allemand, souvent mentionné dans les médias et dans la littérature pédagogique (ALLAL et al. 1978; HEXEL et al. 1991), qui se manifeste à la fois dans les attitudes des élèves envers l'apprentissage de cette langue et dans les résultats obtenus, en fin de scolarité par exemple.

En 1990, l'IRDP (Institut de recherches et de documentation pédagogiques) a été invité, sous l'égide de l'UNESCO, à participer, avec la France et la Bulgarie, à une vaste recherche interculturelle consistant à comparer les représentations que les élèves de ces trois pays se font des pays ou régions dont ils apprennent la langue (UNESCO 1995; CAIN et DE PIETRO 1996).

Cette première étude faisait ressortir, parmi d'autres résultats:

— le caractère souvent stéréotypé et lacunaire des représentations des élèves;

— l'attitude globalement plus négative des élèves suisses romands à l'égard de l'Allemagne, de l'allemand et de son apprentissage;

— l'impossibilité, pour la Suisse romande, d'appréhender la question de l'enseignement de l'allemand sans simultanément prendre en compte la place

que la Suisse alémanique et ses dialectes occupent dans les représentations des élèves.

C'est pourquoi nous avons décidé, dans le cadre de l'IRDP, d'approfondir deux aspects de la problématique:

a) les liens que les représentations de l'*autre*, lorsqu'il est voisin, entretiennent avec la construction de son identité propre (MULLER 1994);

b) les liens que les représentations et les attitudes des élèves envers le pays dont ils apprennent la langue entretiennent avec la perception qu'ils ont de leur apprentissage de cette langue (DE PIETRO 1994).

Or, les résultats sur ce dernier point ont fait apparaître une relation significative entre, d'un côté, les représentations que les élèves se font de l'Allemagne et, de l'autre, l'estimation qu'ils font de leur niveau en allemand, de la difficulté de la langue allemande ou, encore, du plaisir qu'ils ont à apprendre cette langue: plus ils ont des représentations négatives, plus ils considèrent l'allemand comme difficile, rébarbatif et s'estiment eux-mêmes incompétents... Autrement dit, représentations du pays et expérience de l'apprentissage, telle qu'elle est perçue, vont de pair[1].

C'est dans le prolongement de ces recherches que nous avons mis sur pied l'étude — en cours — que nous présentons ici. Celle-ci constitue en effet un approfondissement, essentiellement qualitatif, des précédentes et vise prioritairement deux objectifs:

1. examiner dans quelle mesure et comment les représentations interviennent dans le cours même de l'enseignement / apprentissage, en l'occurrence donc dans les leçons d'allemand;

2. examiner la possibilité d'une intervention didactique sur ces représentations — et sur les attitudes qu'elles expriment, souvent de manière implicite, envers la langue allemande — dans le but indirect d'améliorer la relation des élèves à leur apprentissage, en proposant des activités de divers types et en analysant la manière dont les élèves "travaillent" alors et, éventuellement, modifient leurs représentations.

La recherche a été conduite dans quatre classes d'un gymnase de Bienne/Biel — ville bilingue située à la frontière entre Suisse francophone et Suisse germanophone — afin que les processus identitaires en jeu puissent se manifester avec netteté. Basée sur les méthodes de la psychologie sociale, de

[1] Il est difficile, et probablement peu pertinent, de déterminer ce qui est cause de quoi: l'influence est vraisemblablement réciproque entre ces deux champs.

l'analyse de discours et de l'analyse conversationnelle, elle comportait (a) un questionnaire sur les représentations, les pratiques langagières et le vécu scolaire des élèves, (b) des observations en classe, (c) l'expérimentation d'activités didactiques, et (d) des entretiens avec les enseignants et avec quelques élèves de ces classes[2].

Les activités expérimentées reposent largement sur les données comparatives recueillies lors de la recherche UNESCO. Elle consistent à demander aux élèves à quoi leur font penser l'Allemagne, la langue allemande, la Suisse allemande et la Suisse romande, puis à les faire comparer leurs représentations avec celles d'autres populations d'élèves (genevois, français, bulgares), dans le but de les amener à poser un regard critique sur leurs propres représentations et attitudes.

3. Les représentations en coulisses

Entrons dans les salles de classe pour y deviner les *coulisses* de l'enseignement. N'y découvrirait-on pas des représentations sur la langue allemande qui affleurent dans les discours?

En écoutant élèves et enseignants des quatre classes biennoises interagir autour de la langue dans un but (explicite) d'apprentissage, certains commentaires "méta" émergent en effet. Nous évoquerons ici quelques-uns d'entre eux qui permettent de suivre la manière dont, en classe, l'objet "langue allemande" se construit[3]. Nous nous arrêterons sur deux observations:

1) Les énoncés des élèves ayant la langue pour objet se trouvent en général liés au thème de la difficulté ou de la complexité de l'allemand (par rapport au français). Après avoir demandé la traduction du mot "production de film", un élève, par exemple, s'exclame: *Il n'y a pas un autre mot plus compliqué? C'est plus facile à prononcer anticonstitutionnellement!* De manière encore plus radicale, un autre affirme: *Moi, je suis pas d'accord avec l'allemand.*

2) Mais ce qui nous a le plus frappés, c'est de découvrir parfois des enseignants eux-mêmes utiliser les représentations que les élèves sont supposés avoir sur cette langue. L'un d'entre eux, par exemple, ajoute après l'explication d'un terme: *Ces sons allemands qui vous font tellement plaisir!* Exprimé sous une forme ironique, cet énoncé est intéressant dans la mesure où il se fonde sur

[2] Les résultats de cette recherche, à laquelle a également contribué Gabriela ZAHND, seront disponibles début 1997 à l'IRDP.

[3] A ce sujet, voir par exemple BANGE (1994) qui recourt à une approche interactionniste pour analyser la classe de langue étrangère: il la considère "comme un domaine particulier de construction interactive de la réalité sociale quotidienne" (BANGE, 1994: 203).

l'implicite — censé partagé par les élèves — selon lequel la langue allemande ne serait pas agréable à entendre.

Si les représentations des élèves sur l'allemand tournent autour de sa difficulté, certains enseignants également exploitent parfois cet implicite dans leurs interventions didactiques. L'un d'entre eux, par exemple, expliquant l'invariabilité de "welches" (welches ist/welches sind) commente: *Pour une fois, l'allemand est plus simple que le français dans ses terminaisons. Pour une fois, en allemand, vous n'avez qu'une terminaison.*

Même si la fréquence de ces commentaires chez les enseignants devrait être examinée de manière plus approfondie, la possibilité même d'un tel mécanisme suscite quelques interrogations. La langue allemande est-elle l'objet de tant de stéréotypes connus, partagés, dans le sens commun que les enseignants eux-mêmes les ont intégrés et émaillent leur enseignement des images qu'ils supposent connues de leurs élèves? Tout se passe comme si, en énonçant les caractéristiques (négatives) attribuées à l'allemand, les enseignants voulaient prévenir les jugements des élèves. Ou serait-ce aussi une manière de se les concilier, de se rendre complices, en faisant usage des mêmes stéréotypes? Mais en anticipant leurs réactions, ces enseignants n'en viennent-ils pas alors à "collaborer" à la construction de l'image négative de la langue qu'ils enseignent?...

"On" sait, "on" entend dire, "on" croit comprendre que l'allemand est une langue difficile, que les élèves ont de la peine, qu'il s'agit d'une discipline peu aimée... Mais c'est lorsqu'on entre dans les classes (et il s'agit, dans notre enquête, d'un contexte privilégié, le gymnase!) qu'on a de temps à autre la "chance" d'observer comment de telles représentations peuvent fonctionner et circuler, comment elles sont partagées, reproduites, non seulement entre les élèves, mais avec la complicité parfois des enseignants eux-mêmes! Ces représentations sous-tendent en fait la relation didactique et s'ancrent certainement aussi dans la relation que les élèves élaborent avec l'objet d'apprentissage.

En nous glissant dans les coulisses de quelques classes, nous avons donc pu surprendre des représentations en acte et pu applaudir leur sens théâtral. En effet, ces représentations sont aussi *représentées*, dans le sens de "présentées devant un public" qui les comprend, les attend, les anticipe... Ce sont leurs fonctions relationnelles et discursives qui sont ainsi mises en évidence: en les mettant en scène, on rit ensemble, on joue ensemble, on "crée du lien". En fait,

loin de n'être qu'objet d'apprentissage, la langue est également objet de discours mis en scène.

A présent, examinons par conséquent, de manière plus détaillée, les mécanismes et le sens de cette mise en scène.

4. Les représentations jouées

En mentionnant les résultats de nos recherches antérieures, puis, surtout, en *entrant dans les coulisses* de l'enseignement, nous avons vu, d'une part, qu'il existe des liens significatifs entre les représentations que les élèves se font du pays dont ils apprennent la langue et la perception qu'ils ont de leur apprentissage; d'autre part, que ces représentations de l'*autre* langue, souvent stéréotypées et plutôt négatives, transparaissent parfois dans le cours même des leçons, dans le jeu des paroles échangées par les enseignants et les élèves, qui participent ainsi conjointement à la confirmation, voire à l'élaboration de ces représentations.

C'est sur cette base que nous pouvons maintenant préciser notre projet didactique. Celui-ci consiste fondamentalement à faire émerger les représentations qui font obstacle à l'apprentissage, non pour les éradiquer mais pour les *travailler*, en faire prendre conscience aux élèves, les amener à les relativiser, voire à les modifier; autrement dit, il s'agit de faire monter ces personnages, parfois indésirables, sur le devant de la scène, pour qu'ils participent à l'action et cessent d'oeuvrer en coulisses. Schématiquement, ce projet repose sur les quatre hypothèses suivantes:

— 1. les représentations se manifestent le plus souvent de manière discursive, parfois implicite, parfois explicite (QUASTHOFF 1987; FRANCESCHINI et al. 1989-1990; OESCH-SERRA 1995);

— 2. en tant qu'objet discursif, elles sont susceptibles de toutes les opérations et de toutes les manipulations langagières constitutives du discours: prise en charge énonciative, présupposition, modalisation, argumentation, etc.

— 3. en tant qu'objet cognitif, les représentations constituent une forme de savoir et sont susceptibles d'être modifiées, enrichies, remises en question, par exemple lorsque surgit un conflit socio-cognitif.

— 4. le discours apparaît dès lors à la fois comme le lieu privilégié où les représentations font l'objet de processus de construction, de reconstruction et de déconstruction collectives de la part des acteurs sociaux, et comme le moyen de ces processus.

Afin, donc, d'évaluer les possibilités d'action sur les représentations des élèves au moyen de discussions qui mettent justement en scène ces représentations, il est nécessaire de mieux comprendre comment fonctionnent ces représentations en discours, comment elles sont travaillées lorsqu'elles sont l'objet de la communication.

Pour cela, nous allons examiner quelques exemples enregistrés durant l'expérimentation de notre séquence didactique, et lors des entretiens organisés avec quelques élèves des différentes classes. Nous présenterons d'abord, à titre d'illustration, quelques mécanismes langagiers qui sous-tendent la circulation conversationnelle des représentations (4.1), puis nous suivrons de manière plus approfondie comment se construisent et se modifient des représentations dans le jeu d'une interaction (4.2).

4.1. Les mécanismes de la mise en scène

La légitimation interactive des représentations partagées

Le premier exemple met en évidence quelques-uns des mécanismes conversationnels de base qui assurent l'existence et le partage des représentations. L'échange a lieu dans une classe, au cours d'une leçon portant sur l'activité proposée par nos soins. Les élèves parlent de représentations concernant la nourriture dans les trois régions (Allemagne, Suisse alémanique et Suisse romande) prises en compte par l'activité, et commentent les connotations, positives ou négatives, qui ont été attribuées aux aliments mentionnés ainsi que la fréquence de telles mentions[4]:

(1) E d'accord, autre chose? Concernant la nourriture, est-ce qu'on peut dire quelque chose?

e les trois sont positifs

E pourquoi?

e normalement, on aime bien manger!

E oui, généralement on aime bien manger, donc on a plus tendance à dire positif. Mais pour les chiffres, pourquoi plus on vient vers nous et moins la catégorie nourriture apparaît?

e parce que ce n'est pas exceptionnel, tandis que la cuisine allemande c'est exceptionnel

E d'accord, quoi d'autre? D'autres choses à rajouter?

[4] Les transcriptions des échanges entre les élèves correspondent à ce que GADET (1989) nomme une transcription orthographique aménagée. Les X majuscules indiquent des fragments incompréhensibles; "E" représente l'enseignant(e), "e" les élèves (les indices marquant, lorsque cela est possible, qu'il s'agit d'un même locuteur).

Par sa question initiale, l'enseignant introduit dans le discours, et active chez les interlocuteurs, un champ de représentations (*la nourriture*) dont on sait qu'il est fondamental dans les représentations interculturelles (PERREFORT 1991). Un élève tente alors d'expliquer les connotations positives qui sont attribuées aux termes appartenant à ce champ; il est frappant de constater que son explication fait appel à une évidence partagée, à une normalité qui n'a pas à être justifiée (*normalement, on aime bien manger*), et que cette explication est immédiatement confirmée, validée, par l'enseignant (*oui, généralement on aime bien manger, donc on a plus tendance à dire positif*). La même figure conversationnelle, assertion - validation, se répète lorsqu'un autre élève justifie, sous le mode de l'évidence et de la généralisation (*tandis que la cuisine allemande c'est exceptionnel*), l'attention plus grande prêtée à la cuisine allemande en se fondant sur une double opposition *nous - les autres* et *normal - exceptionnel*.

Ces figures expriment en fait des opérations langagières caractéristiques d'une construction sociale d'une réalité partagée à l'intérieur d'un groupe: ancrage d'un champ qui permet l'actualisation d'un domaine de représentations, validation d'un ensemble de représentations partagées, sans réelle discussion; tout concourt à la confirmation mutuelle d'une même appartenance, marquée par le partage des mêmes représentations.

La relativisation des représentations dans et par l'interaction

L'un des buts visés par les activités proposées aux élèves consiste à les amener à relativiser leurs représentations, à s'en distancier. Certains des mécanismes qu'on observe dans nos données expriment clairement une telle relativisation des représentations qui font l'objet de la discussion et illustrent ainsi comment cette relativisation peut être réalisée:

(2) N Ben justement qu'est-ce que vous pensez que l'Allemagne se résume presque au mot bière?

e XX

e1 je sais pas, eux aussi, en Suisse, ils croient que il y a que des vaches et du chocolat; des stéréotypes, il y en a partout, quoi

e ben ouais, voilà

e1 ce n'est pas forcément plus par rapport à l'Allemagne... Je sais pas, la France, ce sera les essais nucléaires, la Hollande, les moulins... C'est XX

e voilà, c'est ça

e non mais les stéréotypes c'est méchant XX l'homme est fait comme ça (rires)

L'enquêtrice, N, qui participe à une discussion avec quelques élèves, provoque ici un débat en mettant l'accent sur un mot (*bière*) qui lui-même renvoie à tout un champ de représentations (à nouveau ce qui est lié à la *nourriture*). Ce faisant, N cherche à susciter un travail autour de ce stéréotype, si souvent associé à l'Allemagne.

Après l'intervention inaudible d'un premier élève, el réagit en refusant de répondre directement et en relativisant de façon radicale le statut des stéréotypes: elle se joue d'eux en déplaçant les sources virtuelles d'énonciation (*eux ils croient...*) et en citant d'autres exemples; elle relativise donc la portée des stéréotypes... tout en reconnaissant leur existence. Suit — comme on l'avait déjà observé dans l'exemple (1) — une intervention de ratification produite cette fois par un autre élève et non par l'enseignant ou le chercheur.

L'échange suivant reproduit — avec une pointe d'ironie — le même processus de relativisation (*la France, ce sera...*) avec ratification. Mais la dernière intervention, d'un autre élève, nous rappelle toutefois que, même s'il en existe pour chaque pays, et même si les autres en ont sur nous, dont on sait à quel point il faut les relativiser, le stéréotype reste un mécanisme guère avouable[5]... et pourtant si naturel!

Ou plutôt si culturel, car si c'est bien de l'homme qu'il s'agit, c'est en fait de l'homme en société, de *nous* et des *autres*. L'exemple 3 ci-après, qui débute par le rappel d'une représentation partagée (*l'allemand c'est...*), illustre en effet un même mouvement de relativisation par déplacement de la source d'énonciation virtuelle (*si c'était des Suisses allemands ou des Allemands, peut-être que la Suisse romande sortirait le contraire*) mais fournit en plus une tentative d'explication sociale, identitaire, des stéréotypes, immédiatement confirmée par E au moyen d'une véritable micro-théorie de la perception interculturelle:

(3) e moi je trouve pas étonnant, ça montre bien le fait que pour les langues, l'allemand c'est négatif, le suisse allemand c'est négatif et le romand euh le français c'est positif

e oui mais il faut bien dire quand même que c'est des Romands qui l'ont fait, et que si c'était des Suisses allemands ou des Allemands, peut-être que la Suisse romande sortirait le contraire

E donc vous mettez en évidence le fait que le test a été fait par des Romands, et ils avaient à juger l'autre; vous vous êtes jugés vous-mêmes et vous avez jugé l'autre. Effectivement, en règle générale, on est assez tendre envers soi-même et dur envers les autres. D'accord, autre chose ?

5 Il existe certes des stéréotypes positifs, mais, de manière générale, l'idée même de stéréotype n'est pas trop valorisée.

L'échange ci-dessous fournit une autre tentative d'explication/relativisation, intéressante car elle contribue elle aussi à atténuer le caractère caricatural des stéréotypes en opposant cette fois connaissance réelle, concrète, et représentation:

(4) E vous avez l'impression que le fait d'être plus proche, d'être sur la frontière linguistique fait que les clichés sont moins prononcés?

e ouais

e parce qu'on côtoie des Suisses allemands tous les jours, je sais pas il y en a partout! (rires)

e je sais pas, on voit aussi qu'ils ne sont pas très différents de nous, à part la langue, on apprend en fait à voir que c'est des clichés (...)

Les rires qui ponctuent la troisième intervention d'un élève pourraient toutefois ici laisser à penser que, même si elles sont remises en question au niveau du discours explicite, les représentations continuent d'agir... dans les coulisses du discours!

Il est intéressant également de constater que la relativisation exprimée ici se réalise en quelque sorte en produisant d'autres représentations: c'est en caricaturant d'autres Romands que les élèves biennois défendent le caractère moins stéréotypé de leurs propres représentations... Voici, en effet, le début de l'échange qui figure dans l'exemple (4):

(4') N par rapport à la Suisse romande, vous avez l'impression que des Genevois, des Vaudois, ils auraient à peu près les mêmes clichés que vous, les mêmes images, qui ressortiraient ?

e ce serait pire! Les Vaudois, il faut pas leur parler des Suisses allemands!

Bref, c'est plus compliqué qu'on aurait pu un instant le croire: chassez les stéréotypes, ils reviennent au galop — surtout lorsque l'enquêtrice, évoquant l'autre en termes de groupes, joue la souffleuse...

La résistance des stéréotypes

L'exemple suivant, également extrait d'une discussion avec des élèves, exprime clairement, malgré les mouvements de relativisation qu'il inclut, cette résistance des stéréotypes — comme si les interactions qui amènent à les négocier, les relativiser, ne parvenaient pas réellement à attaquer le noyau central de la représentation stéréotypée:

(5) N est-ce que vous avez l'impression que le fait de connaître des gens, des Allemands, transforme un petit peu votre image de l'Allemagne?

e2 bon il y a plein de Suisses allemands qui sont sympas, mais, pour moi, le suisse allemand... (rires)

N est-ce qu'il y a une différence entre des gens que vous connaissez et la région ou le pays...

e2 ouais, parce que ce que j'ai mis sur la Suisse allemande c'est plutôt les clichés que j'ai par rapport aux Suisses allemands, c'est pas exactement...

e cinq et demi! (...)

e2 n'empêche, même si je connais beaucoup de Suisses allemands, je ne trouve pas que la langue elle est jolie.

Pourtant conscient de recourir à des clichés, e2 exprime en effet clairement qu'il ne peut pour autant renoncer à certaines de ses représentations sur la langue: *mais. pour moi le Suisse allemand...; rires; n'empêche, même si...*

En outre, il faut selon nous interpréter l'intervention de e (*cinq et demi!*) — qui fait semblant d'attribuer une bonne note (5,5 sur 6) à son camarade — comme une moquerie qui sous-entend que le discours de e2 est surtout motivé par le contexte scolaire, par une bonne compréhension de ce qui est ici attendu de lui, et que, en fait, il n'exprime pas vraiment ce qu'il pense...

Les deux derniers exemples nous forcent par conséquent à être plus circonspects, comme si le fait de discuter les représentations ne les remettait finalement pas vraiment en question, comme si en voulant jouer avec les représentations c'est nous qui étions joués par elles...

Nous avons vu en effet que la relativisation de certains stéréotypes pouvait conduire à en produire d'autres; nous avons vu aussi que ce n'était parfois que l'habit et non le corps qui était touché; nous avons vu, enfin, que l'école pouvait susciter des comportements particuliers qui ne peuvent rendre la mise en scène que plus complexe encore... D'où la question: peut-on réellement, en les mettant en jeu dans le discours, relativiser les stéréotypes?

Les représentations illégitimes

Comme on l'a vu, entre autres, dans le premier exemple, l'enseignant joue un rôle très important dans la légitimation des représentations exprimées par les élèves. Dans certains cas, ce travail de légitimation peut même aller un peu plus loin!

(6) E quelle image vous vous faites maintenant des Genevois ?

e ils aiment bien leur canton; ils sont fiers de leur canton

e ils savent pas très bien ce qui tourne autour de leur canton

E oui, donc, tendance un peu nombriliste

Le rôle de l'enseignant ressort tout particulièrement lorsqu'une représentation explicitée contrevient par trop aux normes de légitimité acceptables, dans le

contexte scolaire en tout cas. Voici un exemple, tout à fait frappant, d'intervention normative qui nous semble revenir en fait, implicitement, à donner une fin de non recevoir à ce qui est dit, malgré une ratification apparente:

(7) e un mot nous a étonnés: con

E d'accord, on passe à l'image globale, quelle est l'image globale qu'on a de la Suisse allemande? (...)

Le changement immédiat de sujet exprime clairement selon nous un refus d'entrer en matière...

4.2. La construction du sens

Nous avons mis en place une activité didactique qui avait pour objectif le "travail" des représentations; les représentations des élèves étaient donc elles-mêmes au coeur de l'activité. Après avoir étudié la manière dont elles sont remises en question, relativisées, ou maintenues et légitimées, dans l'interaction, nous centrerons ici notre étude sur *ce qui fait l'objet* de la transformation, au cours d'un entretien. L'analyse portera principalement sur la construction du contenu et du sens, en considérant le travail interactif par lequel ce sens est élaboré.

C'est la *dimension identitaire* des représentations qui sera plus particulièrement ici l'objet de notre étude. Nous partons de la prémisse selon laquelle identité et altérité forment un couple indissociable: tout processus d'élaboration d'identité (dans le travail de construction d'un "nous") implique des processus de mise à distance des "ils". Dans cette construction, la mise en place de *frontières symboliques* est une pratique importante[6]. L'élaboration de ces frontières peut prendre diverses formes, l'usage de moqueries, de stéréotypes ou d'emblèmes en sont des exemples.

La question que nous nous posons ici est la suivante: comment des Biennois francophones — mais fréquentant au quotidien des Suisses alémaniques, et possédant, parfois, quelques connaissances du dialecte — se situent-ils par rapport aux Suisses allemands? Quels types de catégories de sens commun utilisent-ils et construisent-ils pour parler de ces derniers?

Nous vous convions donc à présent à l'analyse — ou à la critique, au sens de critique littéraire — de la représentation des représentations. Celle-ci a lieu dans

---

6 *"... Le point crucial de la recherche devient la frontière ethnique qui définit le groupe, et non le matériau culturel qu'elle renferme"* (BARTH 1969: 213). Au sujet de la relation dialectique entre identité et altérité, voir, par exemple, CENTLIVRES 1986.

un café, en ville, après les cours, une fin d'après midi d'hiver 1995. La scène consiste en une discussion. Cinq acteurs la jouent: deux gymnasiennes (Anne et Carole) et deux gymnasiens (Jules et Ric[7]) de première année, une expérimentatrice (N.). Trois "actes" seront présentés[8] — dont nous avons sélectionné certains passages clés — qui permettent de saisir les dynamiques identitaires en oeuvre lorsqu'il est question de l'*autre*: le premier s'articule autour d'un " rapprochement " entre Suisses romands et Suisses allemands, à partir des représentations sur l'allemand et le suisse allemand; le deuxième met en scène l'idée de la différence (entre Suisses allemands et Suisses romands); dans le troisième, une nouvelle catégorie, construite pour l'occasion, est convoquée, qui réunit — dans un happy end? — les représentations jouées jusque-là.

Acte premier

Vers un rapprochement des Suisses romands et des Suisses allemands

Anne. - Quand on est en classe, on parle, mais en fait **on ne parle jamais en dehors des leçons d'allemand**.

Carole. - Quelque chose qu'on n'a jamais fait, c'est aller au **gymnase allemand**, c'est tellement près. On n'a pas de contact, c'est des inconnus, alors qu'on apprend une langue...

Anne. - Je sais pas. J'ai eu l'occasion de connaître pas mal d'Allemands, avec ces échanges, pis **je trouve qu'ils**[9] **se ressemblent un peu**. Au point de vue de la mentalité. En Allemagne, ils étaient beaucoup plus dans des groupes politiques, beaucoup plus à gauche.

Au début de cette séquence, le thème de la discussion porte sur la pratique — problématique — de l'allemand: apprise à l'école, cette langue n'est pas exercée en dehors des cours (Anne). Carole enchaîne en amenant une idée supplémentaire: si on veut pratiquer l'allemand, pourquoi ne pas aller au gymnase allemand tout proche (de l'autre côté de la cour d'école!)? Avec ce tour de parole, Carole, de fait, propose d'améliorer la communication entre les deux gymnases, francophone et germanophone, et par conséquent la communication entre Romands et Suisses alémaniques, dont l'absence actuelle est soulignée dans le discours par *On n'a pas de contact, c'est des inconnus*.

A partir de l'enchaînement entre pratique de l'allemand et gymnase allemand, nous voyons apparaître une mise en relation — sous-jacente — de l'allemand avec le suisse allemand. Mise en relation accentuée par la prise de parole d'Anne

---

7 Il s'agit de prénoms inventés afin de respecter l'anonymat des acteurs.

8 Certains passages, considérés comme importants, ont été mis en écriture grasse pour faciliter la lecture. En outre, pour identifier les tours de parole qui jouent le rôle d'articulation entre un "acte" et un autre, le nom du locuteur est également en gras.

9 Nous interprétons ce "ils" comme englobant Allemands et Suisses allemands.

qui passe de la langue aux locuteurs, et à leur mentalité: les Allemands et les Suisses allemands *se ressemblent un peu*.

Carole. - Il y a une chose qu'il ne faut pas oublier, **les Suisses Allemands, pour eux, l'allemand, c'est une langue étrangère**. Ils peuvent pas s'exprimer entre copains en bon allemand, et avec des Romands, ils vont plutôt parler français que le bon allemand. Ils ne vont jamais parler bon allemand, jamais. Donc, qu'on apprenne le bon allemand c'est un peu stupide. Oui pour l'Allemagne, d'accord, mais pour les Suisses allemands qu'on côtoie tous les jours, ça nous sert à rien.

Mais Carole apporte une rupture dans ce travail de construction de la relation entre allemand et suisse allemand: elle rappelle, et insiste sur ce point, que l'allemand est très différent du suisse allemand. Elle va jusqu'à remettre en question le fait d'apprendre l'allemand en Suisse romande *(Donc, qu'on apprenne le bon allemand c'est un peu stupide)*. En brisant ainsi le travail de mise en relation entre allemand et suisse allemand, Carole ouvre une *brèche*, qui sera élargie par ses partenaires dans la suite de l'entretien.

Acte II

La construction de la différence

Anne. - Il y a quand même **un problème** là. Bon, moi je préfère le bon allemand au suisse allemand - je trouve que le suisse allemand **c'est vraiment une langue horrible** - surtout les Romands, ils disent à quoi ça sert d'apprendre le suisse allemand on le parle de toute façon qu'en Suisse.

Jules. - Ce que j'ai aussi vu, je fais pas mal de sport, et je fais des courses dans toute la Suisse, j'ai des copains autant à Glaris qu'au Tessin. Mais c'est clair que tous les Suisses allemands, **du niveau mentalité,** c'est quand même pas la même chose que chez nous.

C'est Anne qui reprend la proposition de Carole (elle reprend et développe l'idée *qu'on apprenne le bon allemand c'est un peu stupide*), en apportant un jugement de valeur sur la langue: *je trouve que le suisse allemand c'est vraiment une langue horrible*. Elle poursuit en amenant la notion d'inutilité (*on la parle de toute façon qu'en Suisse*).

La brèche ouverte par Carole permet l'expression de stéréotypes caractéristiques des Romands à l'égard des dialectes alémaniques. La tentative de rapprochement - dont la justification se référait au contexte spécifique de Bienne - est balayée par la construction en commun d'une altérité: altérité qui s'articule autour de la différence entre l'allemand et le suisse allemand, tout d'abord, pour arriver aux différences entre Suisses romands et Suisses allemands, ensuite. En effet, Anne introduit une appréciation, dont elle assume d'ailleurs la responsabilité (*je trouve que*), mais qui est immédiatement reconnue comme étant une catégorisation stéréotypée du suisse allemand formulée par les

BEST COPY AVAILABLE

Romands. Et Jules d'enchaîner: de la langue *horrible*, en opposition à l'allemand, on est passé à la mentalité *différente*, par rapport aux Romands.

N.- Apprendre l'allemand, ça pourrait justement permettre une meilleure compréhension ?

Carole. - Non je crois pas

Ric. - Pour moi pas

Carole. - C'est pas la langue qu'il faut apprendre, c'est avoir des contacts avec les gens. La langue, **on peut apprendre le suisse allemand, on n'aura pas un meilleur contact avec un Suisse allemand**, pis on le comprendra pas mieux, parce qu'on ne le comprendra pas mieux, parce que c'est **sa** langue.

***Jules.* - De toute façon, on est différent.** Ce qu'il faut, c'est peut-être plus essayer de comprendre, plutôt que de dire c'est des têtes carrées, qui comprennent rien... faut essayer de comprendre. Là l'allemand peut un peu aider, mais on est différents, je veux dire. C'est pas en apprenant l'allemand que, moi c'est pas parce que j'apprends l'allemand que je vais attrapprendre leur mentalité, forcément[10]. Ça peut aider pour comprendre pourquoi ils réagissent comme ça pis nous autrement.

Une nouvelle séquence est introduite par l'enquêtrice (N) qui aborde le rôle de la langue dans la compréhension entre Suisses allemands et Suisses romands.

Alors que Carole remet en évidence l'inutilité de la langue (il ne suffit pas de connaître la langue, il faut avoir des *contacts* avec les gens), Jules apporte un énoncé qui permet l'articulation entre le deuxième acte et le troisième: comme point de départ de son raisonnement, il prend la différence (*de toute façon, on est différent*), assumée, posée en tant que constat objectif. Une fois cette réalité explicitée, il peut alors construire la relation en termes positifs: au lieu de voir la différence comme impliquant des jugements sur l'autre, il propose de dépasser les stéréotypes (*têtes carrées*) pour arriver à une tentative de compréhension (*faut essayer de comprendre*).

Acte III

Vers la mentalité universelle

Carole. - Je crois, il y a un problème avec les Suisses allemands, on leur a mis quelque chose sur le dos, vraiment, c'est les **vieux** Suisses allemands, les **paysans** surtout. Comme le röstigraben par exemple, je suis désolée, mais quand on est en Suisse allemande, à part dans les familles de **paysans** et dans les **fermes**, ils en mangent pas forcément plus que nous, et ils ne les aiment pas forcément plus que nous...

Jules - Bon, chez les jeunes, quand même j'ai l'impression qu'on arrive, bon peut-être que ça va prendre 10 ans, on arrive à une **mentalité universelle**, j'ai l'impression. Vraiment, on arrive à quelque chose où la langue serait importante parce qu'on se comprendra pas sinon, mais au niveau des idées, tous le monde est soumis à la télévision, **qu'on soit Suisse allemand, Suisse romand**, je veux dire, on arrive tous à peu près **dans le même chemin**.

---

10 Il est intéressant de noter, au passage, la représentation formulée à travers le lapsus de Jules: attrape-t-on une mentalité comme on attrape une maladie ?

BEST COPY AVAILABLE

L'énoncé de Jules de l'acte II introduit une troisième partie qui aboutit à l'élaboration d'une supra-catégorie permettant la réunion des éléments construits comme différents auparavant.

Carole, dans cette continuité, après avoir elle aussi exprimé son désaccord avec une image trop carrée et figée des Suisses allemands (*on leur a mis quelque chose sur le dos*), introduit une distinction dans la catégorie "Suisses allemands" elle-même, en parlant des *vieux* et des *paysans*. Il y aurait donc les jeunes d'un côté - *qui n'aiment pas forcément plus [les röstis] que nous* - et les vieux, paysans, dans les fermes... Jules, enfin, réinvestit la sous-catégorie "jeunes" pour la construire en supra-catégorie et arriver à son idée de *mentalité universelle*, qui, finalement, réunit les Suisses romands et les Suisses allemands (à condition toutefois qu'ils soient jeunes, citadins, et qu'ils regardent la TV!).

Epilogue

D'une volonté de rapprochement entre Romands et Alémaniques, qui tire son origine du désir de *pratiquer* l'allemand, les acteurs en arrivent à construire ensemble la distance entre Romands et Alémaniques (autour de la langue - affreuse et inutile - et de la mentalité), pour finalement élaborer l'image de la *mentalité universelle* où Suisses romands et Suisses allemands (jeunes) se retrouvent enfin.

Au cours de la discussion, il est intéressant d'observer le glissement progressif du référent: le stéréotype porte d'abord sur les Suisses allemands, sans distinctions, pour se fixer finalement sur un objet plus lointain: les paysans, vieux, des campagnes. Ainsi, " le champ d'application de la formule stéréotypée est déplacé au-delà du lieu effectif où se déroule l'expérience de vie, et il est destiné à d'autres membres du groupe des autres, ceux avec lesquels la personne n'a pas établi de rapport direct. Au lieu d'invalider la formule, le sujet se contente de modifier son domaine d'application " (OESCH-SERRA 1996:167).

A travers l'usage, le travail et l'invention de catégories sociales, on peut voir en acte une double stratégie:

- Les acteurs préservent la relation avec le groupe des "nous" (les Romands; le savoir transmis reste légitime puisqu'il peut être validé). La loyauté au groupe est ainsi préservée et marquée;
- Ils peuvent maintenir une relation effective avec le groupe voisin, puisque celui-ci échappe à la confrontation et à la sanction du stéréotype.

5. Conclusion: quand on joue avec les stéréotypes...

Derrière les représentations sur l'allemand, se dessine l'image de l'"autre": l'autre langue, ou l'autre groupe — les Allemands, les Suisses allemands. Ces représentations sont présentes dans les perceptions liées à l'apprentissage, mais elles le sont aussi dans le quotidien des salles de cours. On les pressent également jouer un rôle non négligeable dans les processus d'apprentissage eux-mêmes.

Ainsi, pour contribuer à améliorer l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, ou plutôt à construire les conditions qui permettent à cet enseignement de mieux fonctionner, nous avons fait l'hypothèse qu'il serait utile de proposer à des enseignants des activités didactiques qui auraient pour objet les représentations.

Durant l'expérimentation de ces activités, et n'étant pas encore en mesure d'en estimer directement l'efficacité, nous avons tenté, par des observations en classe et des entretiens avec quelques élèves, de mieux comprendre comment fonctionnent et circulent les représentations, de percevoir si, et le cas échéant, comment, elles sont susceptibles de se transformer.

Qu'avons-nous appris de ces observations?

1. Des représentations sont là, qui *travaillent* l'ensemble des activités d'enseignement/apprentissage en classe (cf. manifestations plus ou moins explicites et conscientes au cours des leçons, confirmation des stéréotypes partagés lorsque ceux-ci sont l'objet d'activités).

2. En suscitant des discussions autour du rapport à l'allemand, très rapidement, ce sont les représentations sur les Alémaniques et leurs dialectes qui font leur apparition. Ce constat confirme que la relation des Romands à l'égard de l'allemand est sans cesse médiatisée par leurs images de la Suisse allemande (DE PIETRO 1994; MULLER 1997).

3. Des activités élaborées dans la perspective d'un travail sur ces représentations (par exemple: comparaison avec les représentations d'autres populations d'élèves, discussion guidée, etc.) font émerger des processus de relativisation, de distanciation, de transformation, de dépassement (*Quand on joue avec les représentations... on peut les transformer*).

Ainsi, en suscitant une discussion autour des représentations, on a pu observer que celles-ci sont réellement travaillées dans l'interaction et apparaissent sous différentes formes: les élèves passent, dans l'exemple étudié (cf. 4.2), d'une proposition de rapprochement avec les Suisses allemands, remise en question

plus tard par le rappel de certains stéréotypes, et réintroduite, différemment, à la fin de l'entretien, à travers la création, originale, d'une nouvelle catégorie, qui vient en quelque sorte remplacer celles qui ont été, au cours de la discussion, considérées comme non pertinentes.

4. Le discours apparaît bien ainsi comme un lieu et un outil privilégié de ce travail sur les représentations; nous avons vu en particulier que certaines opérations langagières (ratification, déplacement des sources d'énonciation, déplacement du référent, etc.) jouent un rôle important dans cette circulation conversationnelle des représentations.

5. Toutefois, certaines observations nous amènent en même temps à rester prudents: en travaillant les représentations de manière discursive, certaines peuvent s'en trouver renforcées et d'autres stéréotypes peuvent même émerger (*Quand on joue avec les représentations... elles reviennent au galop!*).

Pour expliquer cette résistance des représentations, quatre dimensions doivent être prises en considération:

1) La situation d'interlocution/le rôle du contexte social et scolaire

Le contexte dans lequel nos données ont été recueillies favorise le "scolairement correct", empêchant l'expression trop directe de certaines représentations et attitudes (négatives). Ceci nous invite à interpréter avec prudence les manifestations explicites de distanciation à l'égard de ces dernières.

De nombreuses recherches ont pu montrer que la relation didactique est réglée par un "contrat didactique" qui gère les relations entre les acteurs de la scène pédagogique (SCHUBAUER-LEONI, 1988). Ce contrat, dont les règles sont largement implicites et intégrées par les élèves et les enseignants, détermine les prises de parole et leur contenu: ainsi, certaines choses se disent, d'autres ne se disent pas dans ce type de contexte. En outre, le domaine des stéréotypes est particulièrement codifié dans notre société - et à l'école tout particulièrement - et fait l'objet de certains interdits: "on" sait qu'il n'est pas bien, en certains endroits, d'exprimer des stéréotypes, des jugements péremptoires, *ça ne se fait pas*. Le rapide changement de thème, par l'enseignant, après l'énoncé du mot "con" en est un exemple. La construction de la supra-catégorie *mentalité universelle* par les jeunes Biennois, que nous avons surtout interprétée en termes identitaires (cf. infra), peut également être expliquée ainsi: porter des jugements de valeurs (négatifs) à l'égard des voisins suisses allemands n'est pas un acte particulièrement valorisé socialement; il s'agissait alors, pour les jeunes, devant

la chercheure, de montrer qu'ils étaient capables de dépasser le discours de stéréotypie, en développant un discours universaliste mieux accepté.

2. La fonction identitaire des représentations

En mettant au centre d'une activité didactique les représentations, nous dépassons le simple cadre de l'enseignement: les représentations s'ancrent dans la réalité sociale où les groupes, pour exister - ou pour avoir l'impression d'exister - constituent des différences, des frontières. Touchant ainsi à ce qui est de l'ordre de l'identité, sociale et personnelle, il n'est pas particulièrement étonnant d'observer des mécanismes d'évitement, d'euphémisation, de résistance.

La situation de cohabitation linguistique qui est celle de Bienne est particulièrement significative à cet égard: nous avons pu observer en effet, dans un premier temps, les acteurs "faire comme si" les stéréotypes des Romands à l'égard des Suisses allemands n'existaient pas; le contexte biennois était mis en évidence, marqué comme le lieu duquel ils parlent, en termes positifs. Dans la suite de la discussion toutefois, les stéréotypes "habituels" des Romands à l'égard des Suisses allemands sont réapparus, pour, finalement, être transcendés dans une "nouvelle" vision du monde. C'est alors à un contexte beaucoup plus élargi qu'il est fait référence: le "monde" (moderne, de la télévision...) comme lieu possible d'intercompréhension (lieu d'où, toutefois, ceux qui incarnent au plus près les anciens stéréotypes sont exclus!). L'actualisation de cette dernière catégorie peut être comprise comme une stratégie de la part des acteurs pour donner un sens à la situation qu'ils vivent au quotidien et légitimer la co-existence *de facto* des deux groupes linguistiques à Bienne: il est en effet vraisemblable que les relations concrètes avec les "autres" aient pour conséquence une remise en question des stéréotypes généralement évoqués; or, l'usage d'une supra-catégorie, sans impliquer une "déloyauté" à son groupe, permet de maintenir des contacts positifs avec l'autre groupe.

3. La fonction cognitive des représentations (et des stéréotypes)

Outre ces fonctions identitaires, les représentations et les stéréotypes remplissent une fonction cognitive qui rend compte également de leur résistance au changement: en effet, ils permettent, entre autres, de baliser un territoire *autre* par un ensemble de représentations aisément disponibles, de ramener l'inconnu à du connu, le trop particulier à du plus général, etc. Autrement dit, il serait

difficile, lorsqu'on veut parler de l'autre, de se passer totalement d'énoncés stéréotypés, simplificateurs et généralisants. L'enjeu, dès lors, ne saurait être d'extirper de tels énoncés du discours, mais bien de développer la capacité des élèves à prendre, lorsque les circonstances s'y prêtent, une plus grande distance par rapport à eux.

4. La nature discursive des représentations

Même si, par loyauté, on recourt à l'idiome identitaire du groupe auquel on appartient, cela ne signifie pas non plus qu'on se soumet à l'ensemble des représentations véhiculées par cet idiome. A ce titre, les formules stéréotypées assument une fonction discursive importante en ancrant le discours commun, l'intersubjectivité, sans empêcher l'expression plus personnelle de sa propre subjectivité, de ses propres expériences.

Alors, quelles conclusions tirer de ces observations, tantôt positives, tantôt plus pessimistes? Faut-il vraiment ouvrir le rideau ou laisser le spectacle se jouer à l'insu des protagonistes?

L'enjeu pour l'enseignement, on l'a vu, est important puisque les représentations liées aux langues et aux populations qui les parlent influent sur le vécu de l'apprentissage et, a fortiori, sur cet apprentissage même. Mais comment faire pour sortir de ce cercle vicieux qui fait qu'on ne peut travailler les représentations sans, par ce fait-même, leur donner un certain crédit? Il n'y a assurément pas de réponse réellement satisfaisante à ce dilemme, ni de réponse définitive car le spectacle ne peut être dissocié du cadre dans lequel il se joue. Mais nous sommes d'avis qu'une esquisse de solution passe par la prise en compte des éléments suivants:

— il faut varier les activités élaborées pour un tel travail (partir d'une comparaison des représentations de différentes populations, de la manière dont l'autre nous perçoit, déconstruire certaines représentations, etc.) et s'attacher également à la formation des enseignants, afin par exemple qu'ils soient mieux à même de déceler les représentations qui oeuvrent dans les coulisses de leur enseignement;

— il s'agit d'un travail de longue haleine qui ne peut pas être conduit par l'école seule: il serait vain en effet de viser une évolution des représentations concernant la Suisse allemande si, en même temps, politiciens, médias et parents contribuent par leurs discours à renforcer ces représentations!

— il serait nécessaire d'approfondir les recherches, telles que la nôtre, qui visent à mieux connaître le fonctionnement des représentations, en particulier dans les interactions en classe de langue.

C'est dans ces directions que nous comptons pour notre part poursuivre nos travaux, dans le but de construire les conditions pour un enseignement de l'allemand en Suisse romande qui soit une pragmatique interculturelle véritablement en prise avec la réalité vécue par les acteurs. Cette pragmatique comporte des principes (pensée stéréotypée, etc.), des règles (validation interactionnelle, etc.), qui certes constituent des obstacles pour un enseignement conçu comme simple transmission de savoirs(-faire) socialement neutres mais qui, cependant, sont susceptibles d'un intéressant travail en classe et peuvent même devenir des atouts dès lors que l'on considère l'apprentissage des langues comme un processus indissociablement psychologique, social, culturel et linguistique.

En abordant la question des représentations, ce sont aussi ces dimensions que nous voulions, pour cet article, rappeler sur le devant de la scène.

Bibliographie

ALLAL, L., DAVAUD, C., FETE-PADLINA, A. (1978): *Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'allemand: enquête auprès des élèves des trois degrés du Cycle d'orientation*, Genève, Centre de recherches psychopédagogiques/Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

BANGE, P. (1994): "Interstructuration sociale d'une classe de langue", In A. TROGNON, U. DAUSENSCHON-GAY, U. KARFFT, C. RIBONI (Eds). *La construction interactive du quotidien*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

BARTH, F. (1969/1996): "Groupes ethniques et frontières", In Ph. POUTIGNAT & J. STREIFF-FENART (Eds.), *Théories de l'ethnicité*, Paris. PUF (le sociologue).

CAIN, A. & DE PIETRO, J.-F. (1997): "Les représentations: complément facultatif ou composante de l'apprentissage", In *Les Actes du colloque Les langues et leurs images*, mars 1996, Neuchâtel.

CDIP (1992): *Réforme de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles obligatoires: état au début des années nonante.*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique, Commission langue 2 de la Commission pédagogique, dossier 20.

CENTLIVRES, P. (1986): "L'identité régionale: langage et pratiques. Approches ethnologiques, Suisse romande et Tessin". In P. CENTLIVRES, P. FURTER, R. KRUGER et al.. *Les sciences sociales face à l'identité régionale: cinq approches* (pp.77-126). Berne: P. Haupt.

DE PIETRO, J.-F. (1994), "Une variable négligée: les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand", in *Education et Recherches*, 1, pp. 89-110.

FRANCESCHINI, R., OESCH-SERRA, C., PY, B. (1989 - 1990):""Contacts de langue en Suisse: Ruptures et reconstructions discursives du sens en situation de migration", *Langage et société* 50 - 51, 117 - 131.

GADET, F. (1989): Le français ordinaire, Paris, A. Colin.

BEST COPY AVAILABLE

HEXEL, D. et al. (1991):*Touche pas à mon allemand...* Genève: Service de la recherche pédagogique/Centre de recherches psychopédagogiques.

MULLER, N. (1994): *Frontière linguistique, stéréotypes et identité. Le Haut-Valais dans les représentations d'élèves de Sierre et de Sion*, IRDP, Recherches, 94.103.

MULLER, N. (1997): "Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue", In *Les Actes du colloque Les langues et leurs images*, mars 1996, Neuchâtel.

OESCH-SERRA, C. (1995): "L'évolution des représentations", In G. LUDI et al., *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse.*, Lausanne, L'Age d'Homme, 147 - 170.

PERREFORT, M.: "L'interculturel se met à table", In *Interkulturelles Lehren und Lernen, Actes de la Rencontre de Berlin de l'APLV*, 1991.

PERREFORT, M. (1991): "L'interculturel se met à table", In *Interkulturelles Lehren und Lernen, Actes de la Rencontre de Berlin de l'APLV*.

PERREFORT, M. (1992): "Le discours sur boire et manger: les récits de voyageurs français sur l'Allemagne après 1870-71", *Cahiers du CREHV* 1.

QUASTHOFF, U. (1987): "Linguistic Prejudice / Stereotypes", In U. AMMON, N. DITTMAR & K. MATTHEIR [Hrsg.], *Sociolinguistics / Soziolinguistik*, Berlin, de Gruyter.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1988). "Les mécanismes de la communication didactique", *Cahiers de Psychologie* 27, Université de Neuchâtel.

UNESCO (1995), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, Commision française pour l'UNESCO.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65/1997, 47-65

Zweitspracherwerb durch Kommunikation
Eine diskursanalytische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer und kurdischer Asylbewerber in der Deutschschweiz

Bruno FRISCHHERZ

Abstract

This article is based on an empirical cross-sectional study on the L2 acquisition of 21 Turkish and Kurdish asylum seekers in the German-speaking part of Switzerland. The main results of the empirical study can be summarised as follows: The L2 acquisition of asylum seekers takes place under extreme psychosocial conditions. For a majority of the asylum seekers, language contacts with Swiss people outside the classroom are rare and often overshadowed by negative encounters. However, language contacts outside the classroom in which the learner plays an active role are crucial for successful language learning. Discourse analysis shows that the fastest learners use combinations of discourse techniques like self-initiated self-repair, request for linguistic help and comprehension checks. Roughly 70 percent of the self-initiated self-repair attempts result in an actual repair of the "incorrect" utterances, i.e. they afterwards correspond with the target norm. The discourse analysis also shows that beginners depend on the helping role of L1 speakers when they communicate. Language acquisition does not only require input, but above all interaction.

1 Die empirische Untersuchung und das Korpus

Die Grundlage dieses Artikels ist eine diskursanalytische Untersuchung zum Zweitspracherwerb von türkischen und kurdischen Asylbewerbern in der Deutschschweiz. Die empirische Untersuchung war als Querschnittstudie angelegt. Zwischen 1989 und 1991 wurden 21 kurdische und türkische Asylbewerber in einem soziolinguistischen Interview anhand eines Leitfadens befragt. Themen der Interviews waren die Situation in der Schweiz und im Heimatland und verschiedene Aspekte des Zweitspracherwerbs (Sprachkontakte, Sprachkurse, Lernstrategien, Sprachprobleme usw.). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die sozio-biographischen Daten der befragten Asylbewerber und das Korpus.

	Aufenthalt (Monate)	Unterricht (Stunden)	Arbeit	privates Zimmer	private Kontakte	Dolmet.	Wörter A	Turns A	Turn-länge
Orhan	1	0	nein	nein	nein	ja	0	0	0
Mustafa	3	30	nein	nein	nein	ja	0	0	0
Necdet	12	30	ja	nein	nein	ja	0	0	0
Aziz	18	30	nein	nein	nein	ja	0	0	0

Izzet	9	30	ja	ja	nein	ja	141	86	1.64
Zeki	2	120	nein	nein	nein	ja	98	52	1.88
Osman	4	40	nein	nein	nein	ja	105	52	2.02
Hamdi	8	30	ja	nein	nein	ja	68	29	2.34
Ibrahim	23	50	ja	ja	nein	nein	679	128	5.30
Ergün	13	30	ja	ja	nein	ja	622	107	5.81
Ahmet	12	30	ja	ja	ja	ja	1590	244	6.52
Erol	8	30	ja	nein	nein	ja	508	74	6.86
Aynur	15	40	ja	ja	nein	nein	1385	132	10.49
Ömer	16	0	ja	ja	nein	nein	1832	130	14.09
Cemal	18	0	ja	ja	ja	nein	2377	141	16.86
Emel	24	60	ja	ja	ja	nein	1974	116	17.02
Halil	23	0	ja	ja	ja	nein	2261	129	17.53
Mehmet	30	10	ja	ja	ja	nein	1884	99	19.03
Jasar	23	40	ja	ja	nein	nein	3705	179	20.70
Ali	11	30	ja	ja	nein	nein	3300	148	22.30
Süleyman	24	40	ja	ja	ja	nein	3983	97	41.06
							26512	**1943**	**13.64**

Tabelle 1: Übersicht über die sozio-biographischen Daten und das Korpus

Die Asylbewerber sind nach ihrem Sprachniveau in drei Gruppen eingeteilt. Das Einteilungskriterium war dabei die durchschnittliche Turnlänge, d.h. die durchschnittliche Anzahl der Wörter eines deutschen Gesprächsbeitrages. Die durchschnittliche Turnlänge liegt bei der schwächsten Gruppe unter zehn Wörtern, bei der mittleren Gruppe zwischen 10 und 20 Wörtern und bei der fortgeschrittenen Gruppe über 20 Wörter.

2 Zweitspracherwerb als interaktiver Konstruktionsprozess

2.1 Das Zweitspracherwerbsmodell

Asylsuchende erwerben ihre Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch zum grössten Teil ausserhalb von Sprachkursen in der interkulturellen Alltagskommunikation. Wie lässt sich der Zweitspracherwerb in der Alltagskommunikation theoretisch rekonstruieren? Das folgende Schema soll die Annahmen des Zweitspracherwerbsmodells verdeutlichen:

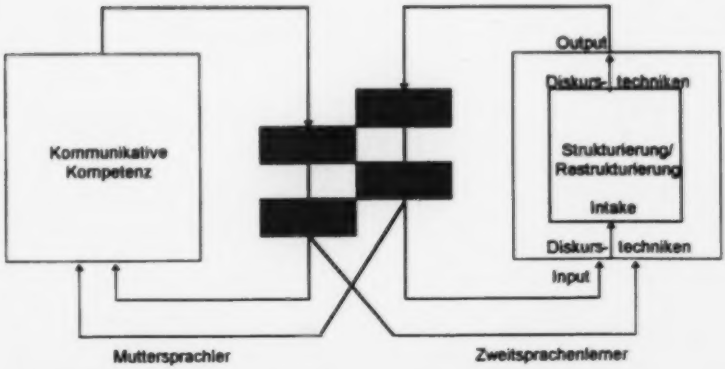


Abbildung 1: Asymmetrische kommunikative Kompetenzen im Diskurs

Bei der Kommunikation zwischen einem Muttersprachler und einem Zweitsprachenlerner interagieren die Gesprächspartner mit asymmetrischen kommunikativen Kompetenzen. Für beide Gesprächspartner bildet der Output des Gesprächspartners zusammen mit dem eigenen Output wiederum den Input. Die Gesprächspartner können die grössere kommunikative Kompetenz des Muttersprachlers dazu benutzen, die eingeschränkte Kompetenz des Lerners zu überbrücken. Der Lerner kann im Notfall vom Muttersprachler durch Nachfragen zusätzliche Verständnishilfen oder durch Anzeigen von Ausdrucksschwierigkeiten zusätzliche Ausdruckshilfen verlangen. Falls der Muttersprachler kooperativ ist, wird er ihm die verlangte Unterstützung gewähren, seinen eigenen Output an die unterstellte kommunikative Kompetenz des Lerners anpassen und kommunikative Probleme durch Reparaturen beheben. Reparaturen beinhalten per definitionem eine Strukturänderung oder -ersetzung. Kooperative Kommunikation zwischen einem Muttersprachler und einem Zweitsprachenlerner ist ein fortlaufender wechselseitiger Anpassungsprozess. Die Unterstützung des Muttersprachlers ermöglicht es dem Lerner, aus fremdem Input eigenen verständlichen Intake zu konstruieren und aus diesem wiederum eigenen Output.

2.2 Potentielle Erwerbssequenzen

Bei den interaktiven Umstrukturierungen handelt es sich um potentielle Erwerbssequenzen, die auch das kognitive System des Lerners zu Umstrukturierungen veranlassen (vgl. PY 1989; 97). Je nach der Verteilung der

Initiierung und der Durchführung einer Restrukturierung unterscheide ich acht Typen von potentiellen Erwerbssequenzen:

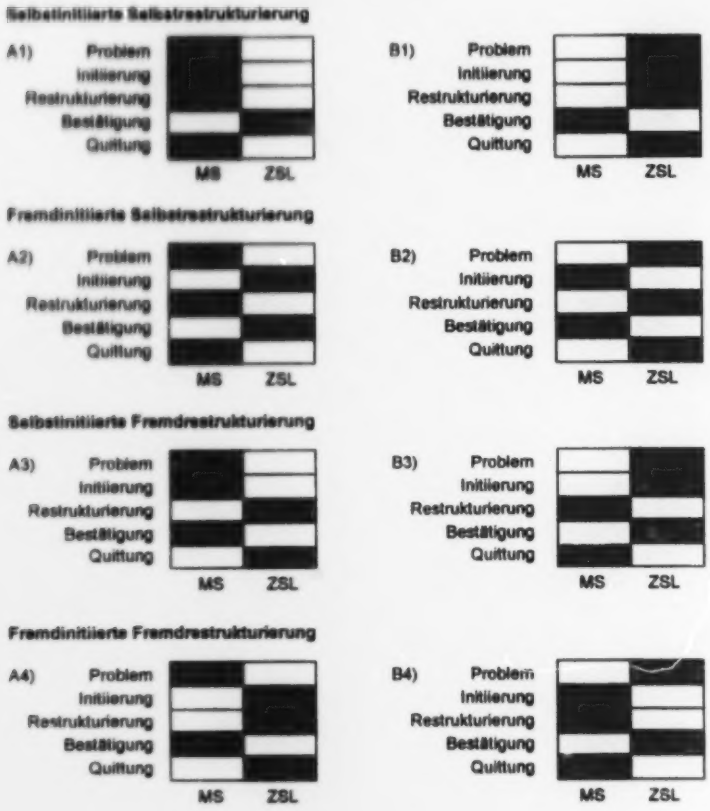


Abbildung 2: Typologie potentieller Erwerbssequenzen
(MS = Muttersprachler, ZSL = Zweitsprachenlerner)

Diese Typologie von potentiellen Erwerbssequenzen ermöglicht es, rezeptive und produktive Probleme sowie die Verteilung der Initiierung von Restrukturierungen innerhalb desselben theoretischen Rahmens zu diskutieren. Die vier Sequenzen auf der linken Seite (A1, A2, A3, A4) betreffen ein Problem im Turn des Muttersprachlers und die vier Sequenzen auf der rechten Seite ein Problem im Turn des Zweitsprachenlerners (B1, B2, B3, B4). Für die Dis-

kussion in bezug auf den Zweitspracherwerb eines Lerners sind vor allem folgende sechs Sequenztypen interessant:

A1: Der Muttersprachler initiiert selber eine Selbstrestrukturierung und führt diese auch selber durch. Der Grund für diese Selbstrestrukturierung kann zum Beispiel darin liegen, dass der Muttersprachler versucht, seine Äusserungen der kommunikativen Kompetenz des Zweitsprachenlerners anzupassen.

A2: Der Lerner hat ein Verständnisproblem mit einem Turn des Muttersprachlers. Er initiiert eine Restrukturierung durch den Muttersprachler. In Kooperation machen die Gesprächspartner die Äusserung des Muttersprachlers für den Lerner verständlicher.

- B1: Der Lerner hat ein Äusserungsproblem und führt selbstinitiiert eine Restrukturierung durch. Der Grund für diese Selbstrestrukturierung kann zum Beispiel darin liegen, dass der Lerner seine Äusserung nicht verständlich, angemessen oder korrekt genug findet.
- B2: Der Muttersprachler hat ein Verständnisproblem und initiiert eine Restrukturierung durch den Zweitsprachenlerner.
- B3: Der Lerner hat ein Äusserungsproblem und initiiert eine Restrukturierung durch den Muttersprachler. Die neue Struktur benutzt der Lerner wiederum selber in seiner Bestätigung.
- B4: Der Muttersprachler stellt ein Äusserungsproblem des Lerners fest und führt die Restrukturierung gleich selber durch. Dieser Sequenztyp entspricht dem klassischen Muster des Lehrer-Schüler-Dialogs, bei dem Lehrende problematische Äusserungen der Schüler unaufgefordert selber „verbessern".

Welche der Reparatursequenzen wirklich erwerbswirksam sind, ist empirisch nicht einfach festzustellen. Es scheint aber zumindest sehr plausibel, dass Wörter und Strukturen, die durch interaktive Verständigungsprozesse gesucht, gefunden und geklärt wurden, vom Lerner auch memoriert und wieder verwendet werden.

2.3 Der didaktische Vertrag

In der Kommunikation zwischen Zweitsprachenlernern und kooperativen Muttersprachlern kommt es oft zu Sequenzen, die neben der Kommunikation auch der Förderung der Sprachkompetenz des Lerners dienen. Der Muttersprachler lehrt, der Nicht-Muttersprachler lernt die Zweitsprache in der laufenden Kommunikation. Didaktische Seitensequenzen werden durch die sogenannte „Bifokalisation" ermöglicht. Dabei richtet sich der Gesprächsfokus

vorübergehend vom eigentlichen kommunikativen Ziel eines Gesprächsausschnitts weg auf die Bearbeitung eines untergeordneten Problems des Lerners. DE PIETRO/MATTHEY & PY (1989; 101 ff.) sprechen von einem eigentlichen impliziten didaktischen Vertrag zwischen den Gesprächspartnern. In eine ähnliche Richtung geht auch KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAYs Annahme eines speziellen Hilfssystems für den Zweitspracherwerb, das sie in Anlehnung an BRUNERs Theorie des Erstspracherwerbs „second language acquisition support system" (SLASS) nennen. Das SLASS ist das soziale System, das mit dem kognitiven System des Lerners zusammenarbeitet und bestimmte kognitive Aktivitäten unterstützt, die mit dem Zweitspracherwerb zusammenhängen (KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAY 1994; 152).

Die wirksamsten Interventionen des Muttersprachlers liegen zwar über dem Sprachniveau des Lerners, aber noch innerhalb des verständlichen Bereiches. Auf der Seite der Sprachrezeption fördern jene Interventionen des Muttersprachlers den Spracherwerb, die dem Lerner helfen, den Input in verständlichen Intake zu verarbeiten (vgl. KRASHEN 1985). Auf der Seite der Sprachproduktion fördern jene Interventionen des Muttersprachlers den Spracherwerb, die die Sprechintention des Lerners aufrechterhalten und ihm die entsprechenden Redemitteln zur Verfügung stellen (vgl. REHBEIN 1984; 32). Der Lerner kann so mit Hilfe des Muttersprachlers teilweise auch über seinem aktuellen Sprachniveau kommunizieren. Später wird er Sprachhandlungen, die er mit der Hilfe des Muttersprachlers zustande bringt, auch allein ausführen. Die Fremdsteurung durch den Muttersprachler wird mit Hilfe des SLASS allmählich durch Selbststeuerung des Lerners ersetzt. Ein didaktischer Vertrag oder ein interaktives Hilfesystem setzt aber sowohl kooperative Muttersprachler als auch lernwillige Zweitsprachenlerner voraus.

3 Diskurstechniken zur Lösung von Sprachproblemen

3.1 Eine Typologie von Diskurstechniken

Die eingeschränkten Deutschkenntnisse von Zweitsprachenlernern führen in der Alltagskommunikation häufig zu Ausdrucks- und Verständnisproblemen. Die transkribierten Interviews wurden daraufhin analysiert, wie die Asylbewerber mit solchen Ausdrucks- und Verständnisproblemen umgehen und welche Techniken sie dabei anwenden. In der linguistischen Fachliteratur wurden Diskurstechniken, mit denen Ausdrucks- und Verständnisprobleme gelöst werden, unter dem Stichwort „Kommunikationsstrategien" oder unter dem Stichwort „Reparaturen" behandelt. Vergleicht man die Phänomene, die

einerseits als Kommunikationsstrategien und andrerseits als Reparaturen beschrieben wurden, so gibt es eine gemeinsame Schnittmenge von Phänomenen, die unter beide Begriffe fallen und je zwei Komplementmengen, die ausschliesslich unter einen der beiden Begriffe fallen. Die Überschneidung der Begriffe entsteht dadurch, dass Kommunikationsstrategien aus einem Kompetenz-/Performanzmodell entwickelt wurden und Reparaturen aus einem Kommunikationsmodell.

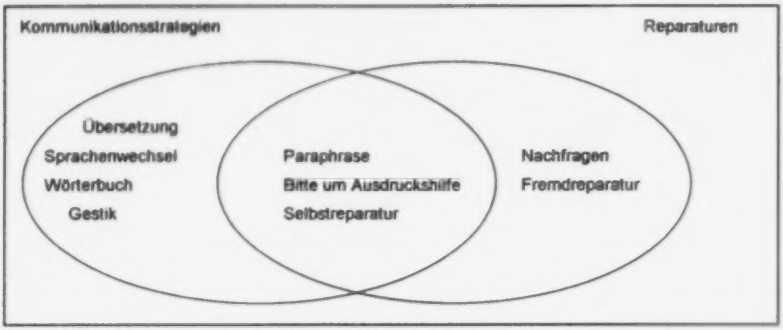


Abbildung 3: Kommunikationsstrategien und Reparaturen im Überblick

Sowohl Kommunikationsstrategien wie Reparaturen werden hier als Diskurstechniken aufgefasst, die eine Störung oder ein Problem im „normalen" Verlauf einer Kommunikation beheben. Unter einer „Diskurstechnik" verstehe ich die praktische Fertigkeit, etwas im Diskurs zu tun, im vorliegenen Falle also ein sprachliches Ausdrucks- oder Verstehensproblem zu bearbeiten und eventuell zu lösen. Eine Diskurstechnik kann also bewusst oder unbewusst bzw. automatisiert angewendet werden. Was als Standard für die Verständlichkeit die Korrektheit oder die Angemessenheit für einen „normalen" Verlauf gilt, wird durch die beteiligten Gesprächspartner selber gesetzt. Das Problem kann sich bei der Sprachproduktion oder bei der Sprachrezeption ergeben und auf verschiedenen linguistischen Ebenen liegen.

3.2 Analysebeispiel

Um die verschiedenen Formen der Reparatur zu veranschaulichen, soll nun ein längerer Textausschnitt vorgestellt werden. Der Ausschnitt ist ein typischer Anfang eines Interviews. Aus diskursanalytischer Sicht sind folgende Turns interessant: Turn 4 und 8 enthalten selbstinitiierte Selbstreparaturen, die Alis Verbalisierungsprobleme anzeigen. Turn 8 leitet mit der Bitte um

Ausdruckshilfe eine Sequenz ein, die in Turn 9 eine selbstinitiierte Fremdreparatur und in Turn 10 eine Expansion durch Nachfragen mit einer weiteren selbstinitiierten Fremdreparatur enthält. Die Sequenz schliesst mit der Bestätigung in Turn 13.

Textausschnitt 1: (A = Ali / 01)

1	I:	gut . kannst du mir sagen + wann du gekommen bist / + in die Schweiz ?
2	A:	ja . ich bis kommen äh + letzte Jahr \ . + äh + Augusto diese + achzehn + kommen dis Luzern . oder gehen Fremdepolizei \ . äh + dann Fremdepolizei geben mi eine Ausweis .
	I:	ja .
	A:	oder ich gehen . äh + sagen eine Adresse schreiben . ich nid weiss . ++ oder Adresse wo ? eine diese Landeplante [= Landkarte?] auch + geben mi \ . ich dann einmal suchen \ . nid weiss \ . zwei Stunden laufen . + oder retour gehen Polizei .
3	I:	in Luzern / ?
4	A:	ja . Luzern .
	I:	ja .
	A:	ich retour gehen Polizei . diese + wo diese Adresse \ ++ dis ? nid verstehen / . Deutsch auch nid verstand . normal dis Hand sprechen dis Polizei \ . oder Polizei sage mi + diese Hoteladresse \ . muss du gehen Hotel \ . du bleiben diese Hotel \ . schlafen Hotel + diese + Abend . oder Mittag essen + Hotel \ .
5	I:	ja . in welchem Hotel war das / ?
6	A:	äh ++ Hotel dann Tourist \ .
7	I:	Tourist / ?
8	A:	ja . Tourist Hotel \ . da bleibe diese + fünfunvierzig Tage .
	I:	ja .
	A:	und dann jetzt + äh ++ Caritas eine + Herr . Name dis heiss Hans + Hans \ . das kommen immer . Briefe bringen diese Asylanten Briefe \ . komme Polizei . oder xxx helfen dis + Asylante immer \ .
	I:	ja .
	A:	sag xxx [= er dann?] . du + nächste Woche dann + nächste Woche oder + vorher zwei + nächste Woche dann weg \ + Schönegg . + oder + weiss nid Emmenbrück Kampe [= Zentrum] \ . was ist de Kampe diese ?
9	I:	ein Lager .
10	A:	Lager / ?
11:	I	ein Zentrum .
12	A:	mhm . Zentrum ?
13	I:	ein Zentrum + sagt man .
14	A:	und dann ich gehen diese . + ich sage diese . ich nid gehen Emmenbrücke \ . bleiben diese + Hotel . habe dann freie Bett / ich gehen xxx Schönegg .
	I:	ja .
	A:	oder Herr sage . xxx [= mein Gott?] das ist gut . du bleiben hier eine Woche + oder zwei Wochen . nachher dann + habe freie Bett / du gehen Schönegg . ich sagen dann okay .

BEST COPY AVAILABLE

3.3 Ergebnisse der Diskursanalyse

Aus Platzgründen beschränke ich mich hier auf einige ausgewählte Ergebnisse der Diskursanalyse, um den Gebrauch und die Entwicklung von Diskurstechniken aufzuzeigen. Zunächst soll die Frage beantwortet werden, wie die Asylbewerber Verständnisprobleme im Gespräch lösen. Der Dolmetscher wird nur von der schwächsten Sprechergruppe eingesetzt. Innerhalb dieser Gruppe wiederum brauchen jene Sprecher den Dolmetscher viel weniger häufig, die das Nachfragen bei Verständnisproblemen als Diskurstechnik einsetzen. Alle Sprecher der mittleren und der fortgeschrittenen Gruppe fragen bei Verständnisproblemen nach, allerdings mit unterschiedlicher Häufigkeit. Die Unterschiede zwischen den Sprechern drücken Vorlieben im persönlichen Gesprächsstil aus. Es gibt keine zu- oder abnehmende Tendenz mit steigendem Sprachniveau.

Welche Diskurstechniken setzen die Asylbewerber nun ein, um Ausdrucksprobleme zu lösen? Die schwächsten Sprecher stützen sich während des Interviews hauptsächlich noch auf ihre Muttersprache ab und wenden kaum andere Techniken an. Wiederum setzen nur die Sprecher der schwächsten Gruppe überhaupt einen Dolmetscher ein und innerhalb dieser Gruppe nimmt die Häufigkeit des Dolmetschereinsatzes ab. Es gibt nur einen Sprecher innerhalb der schwächsten Gruppe, der überhaupt auf einen Dolmetscher verzichtet.

Der Kodewechsel, d.h. der Wechsel in die Muttersprache innerhalb eines Gesprächsbeitrages kommt in allen drei Gruppen vor, wobei er zahlenmässig bloss für die schwächste Gruppe von Bedeutung ist. Auch die Zahl der Wechsel in die Muttersprache nimmt mit zunehmendem Sprachniveau deutlich ab. Die Häufigkeit des Kodewechsels wird sofort unbedeutend, wenn kein Dolmetscher mehr anwesend ist. Weiter nahm nur ein Sprecher überhaupt ein Wörterbuch zu Hilfe, dies dafür gleich mehrmals.

Bei den Reparaturen ist die selbstinitiierte Selbstreparatur die häufigste und wichtigste Diskurstechnik, um Ausdrucksprobleme in der Zweitsprache zu lösen (1.69 pro 100 Wörter). An zweiter Stelle steht die Bitte um Ausdruckshilfe (0.35 pro 100 Wörter), die in der Regel eine Fremdreparatur des Gesprächspartners initiiert (0.29 pro 100 Wörter). An dritter Stelle steht die fremdinitiierte Selbstreparatur (0.14 pro 100 Wörter) und an vierter Stelle die fremdinitiierte Fremdreparatur (0.09 pro 100 Wörter).

Selbstinitiierte Selbstreparaturen sind die häufigste Technik, mit der die Asylbewerber ihre Ausdrucksprobleme lösen. Von der schwächsten Gruppe zu

den anderen beiden Gruppen gibt es einen deutlichen Anstieg an selbstinitiierten Selbstreparaturen. Es braucht offenbar bereits einige Sprachkenntnisse, um selber Fehler festzustellen, zu korrigieren oder eigene Äusserungen zu präzisieren. Bei der fortgeschrittenen Gruppe geht die Häufigkeit der selbstinitiierten Selbstreparaturen sogar leicht zurück. Der Grund dafür liegt vermutlich darin, dass fortgeschrittenere Sprecher tatsächlich weniger Ausdrucksprobleme haben, die sie dann durch Selbstreparaturen lösen müssen.

Leicht steigende Tendenzen mit zunehmenden Sprachkenntnissen ergeben sich auch für die folgenden drei Techniken mit Sprecherwechsel, fremdinitiierte Selbstreparatur, Bitte um Ausdruckshilfe und selbstinitiierte Fremdreparatur. Die absoluten Zahlen der Phänomene sind allerdings zu klein, um klar zu beurteilen, ob die Zunahme der Häufigkeit dieser Techniken von den Sprachkenntnissen oder vom persönlichen Kommunikationsstil der Sprecher abhängt.

Vergleicht man die Häufigkeiten der Selbstreparturen nach Problemtyp so ergibt sich folgende Rangfolge für Selbstreparaturen: diskursbezogene Reparaturen etwa 57%, lexikalische Reparaturen etwa 26%, morphologische Reparaturen etwa 12%, syntaktische Reparaturen etwa 4%, phonetische Reparaturen etwa 1%. Die Kategorie „diskursbezogene Reparatur" ist eigentlich eine Sammelkategorie für jene Reparaturen, die sich nicht nur einem der sprachlichen Bereiche zuordnen lassen.

Beim Reparaturerfolg stellt die Reparatur in Richtung falsch - richtig(er) eindeutig die häufigste Kategorie dar. An zweiter Stelle stehen missglückte Reparaturen falsch - falsch. Richtige Äusserungen werden nicht sehr häufig korrigiert. Rund die Hälfte davon werden wiederum durch eine richtige Variante ersetzt: Die prozentualen Anteile lauten: falsch - richtig(er) 71%, falsch - falsch: 17%, richtig - richtig(er) 7%, richtig - falsch 6%. Reparieren lohnt sich - zumindest im Gespräch.

3.4 Diskurstechniken und Lernerfolg

Aus den Ergebnissen der Diskursanalyse lässt sich nicht der Schluss ziehen, dass eine einzelne Diskurstechnik als Lernstrategie besonders effektiv wäre. Die schnelleren Lerner wenden aber Diskurstechniken wie die selbstinitiierte Selbstreparatur, die Bitte um Ausdruckshilfe, die Verständniskontrolle und die objektsprachliche Bestätigung kombiniert an, während die langsameren häufiger oder ausschliesslich Bestätigungen in der Objektsprache verwenden. Die Bestätigung in der Objektsprache ist eine blosse Wiederholung einer fremd-

reparierten Äusserung. Bei den übrigen drei Techniken geht die Initiative für eine Reparatursequenz vom Sprecher aus oder die Reparatur wird von ihm selber durchgeführt. Das Sprecherengagement ist dabei grösser, als bei einer blossen Wiederholung.

4 Sprachlernwelten von Asylbewerbern

4.1 Die Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse soll darüber Auskunft geben, wie die subjektiven Lernwelten der Asylbewerber aussehen. Unter „Lernwelt" verstehe ich hier die Gesamtheit der Sachverhalte, die Subjekte aus ihrer Perspektive zu den Voraussetzungen und Umständen ihres Lernens zählen. Ressourcen sind Hilfsquellen, die einer Person zur Bewältigung ihrer Lebenssituation zur Verfügung stehen. Zu den interpersonalen Ressourcen gehört die Vernetzung mit der sozialen Umwelt. Bei Asylbewerbern sind dies die Sprachkontakte in den Domänen Arbeit, Freizeit, Wohnen und Sprachkurs. Zu den intrapersonalen Ressourcen gehören Wissen, Modelle und Einstellungen der Lernsubjekte, d.h. Lernmotivation, Lernziele, Lernstrategien und Rollenbilder der Asylbewerber. Die Interviews wurden qualitativ analysiert und die einzelnen Textaussschnitte mit Hilfe eines Rasters inhaltlichen Kategorien zugeordnet. Der Kategorienraster umfasste folgende Aspekte:

Hauptkategorie	Unterkategorien	Beschreibung	Bewertung
Lebenswelt im Kontrast	Menschen Arbeit Lebensstandard Politik Recht / Asyl Kultur allgemein	verschieden / gleich	negativ / positiv
Sprachkontakte	Kurs Arbeit Freizeit Wohnen	viele / teilweise / keine	negativ / positiv
Sprecherfahrungen	Kontaktsituationen	aktive Rolle / passive Rolle	negativ / positiv
Lernerfahrungen	Lernmotivation Lernziele Lernstrategien	aktive Rolle / passive Rolle	negativ / positiv

Tabelle 2: Kategorienraster der Inhaltsanalyse

BEST COPY AVAILABLE

4.2 Sprachlernwelten der Asylbewerber

Wie sieht nun die Sprachlernwelt eines Asylbewerbers in der Deutschschweiz aus? Beispielhaft sollen einige Ausschnitte aus den Interviews vorgestellt werden, in denen die Asylbewerber ihren eigenen Zweitspracherwerb thematisieren.

Osman hat lediglich im Kurs Deutsch gelernt. Er hat keinen Kontakt zur Schweizer Bevölkerung in Stans, obwohl er gerne mit den Leuten sprechen möchte. Den Grund dafür sieht er in der Ablehnung der Asylbewerber durch die Einheimischen.

Textausschnitt 2: (A = Osman)

24	I:	in Stans hast du keine Kollegen oder Freunde + mit denen du deutsch sprechen kannst ?
25	D:	xxt .
26	A:	xxt + Schule + xxt.
	I:	mhm .
27	D:	nur in der Schule .
	I:	ja ja .
28	A:	xxt . ich möchte + äh xxt sprechen \ . + kein -
29	I:	gibt es keine Leute ?
30	A:	Stans + äh xxt Asylant / + nicht lieben \ .

Izzet hat an seiner Arbeitsstelle Kontakt zu Schweizern und zu einem anderen Türken. Er sagt, dass er mit seinem Kollegen Türkisch spreche. Mit den Schweizern könne er sich nicht unterhalten, da sie immer Dialekt sprechen würden.

Textausschnitt 3: (A = Izzet)

32	I:	mhm + ja + . und bei der Arbeit + hast du da Kontakt vor allem mit Schweizern / + vor allem mit Türken / + oder mit anderen Ausländern ?
33	B1:	xxt .
34	A:	ja . eine Türkisch .
	I:	ja .
	A:	andere Swisser \ .
35	I:	ein Türke ?
36	A:	eine Türkisch . ein zwei -
37	I:	ein Schweizer .
38	A:	zwei + Swisser .
39	B1:	xxt .
40	I:	zwei Schweizer noch . + ja . + und wie sprecht ihr da ?
41	D:	xxt .
42	I:	sprecht ihr Deutsch ?
43	A:	ja . sprechen Deutsch . ja . mit Kolleg sprechen türkisch muss \ .
	I:	ja + ja .
	A:	andere zwei Swiss /
	I:	ja .
	A:	nicht Haudeutsch sprechen . immer Dialekt \ . nicht lernen \ .
44	I:	sie sprechen immer Dialekt ?
45	A:	ja . Dialekt immer .

Ömer nennt die dauernden Probleme mit der Wohnung und der Arbeit als Grund dafür, dass er nicht zum Deutschlernen kommt. Die Alltagsprobleme der Asylbewerber erdrücken oft jede Lernmotivation.

Textausschnitt 4: (A = Ömer)

177 I: ja ja . + was ist das Schwierigste hier in der Schweiz ? das grösste Problem im Moment ?
178 A: in die Schweiz . das erste ist Leben \ .
I: mhm .
A: das für eine Ausländer . für mich -
I: mhm .
A: das für mich zuviel schwierig + Leben \ .
I: mhm .
A: und + das ist Spracht .
179 I: die Sprache .
180 A: ja .
I: mhm .
A: und + das ist wegen Wohnung + wegen Arbeit \ . + das alle . + weiss nid für äh - . weiss es nid . ich glaube das alle Ausländer ++ Spracht + Leben . + für mich Leben zuviel schwer .
I: mhm .
A: oder + Wohnung + Arbeit . + das zuviel . aber kann ich nicht Erklärung . jetzt nicht zuviel Deutsch sprechen .

Cemal sah bei seiner Ankunft in der Schweiz, dass Deutschkenntnisse die Voraussetzung zur Selbständigkeit sind. Er sagt, dass er seine Probleme selbständig habe lösen wollen und den Vorsatz gefasst habe, Deutsch zu lernen. Eindringlich schildert er, dass ihm aber damals die Sprachkontakte gefehlt hätten und dass er deshalb mit dem Tisch und dem Stuhl Deutsch gesprochen habe.

Textausschnitt 5: (A = Cemal)

148 A: ja . am Anfangen + habe ich mir gesagt \ . ich habe mit mir gesprochen \ .
I: mhm .
A: xxp [= As Name] das du + musst diese Sprache lernen \ . + weil du bist ein Mensch \ . + und du brauchst + du brauchst viele Sachen \ . + und du musst deine Problem selber lösen \ . + und + ich habe - ich habe mit dem Wand gesprochen auf deutsch / . ich habe mit dem Tisch / + mit dem Stuhl / + mit dem + Lampe / + und mit dem all + mit dem **alle** [lacht] gesprochen
I: ja .
A: habe \ . + und ich habe so gelernt \ . + habe solch einen Plan gemacht \ .
149 I: ja . dann hast du jeden Tag + hast du dann gesprochen ?
150 A: ja . jeden Tag . jeden Tag \ .
I: ja ja .
A: mit dem - mit dem Baum gesprochen + habe ich . + das ist komisch . aber + ich musste so machen . weisst du ? + die Leute die Schweizern Schweizer Leute + haben keine mehr Zeit .
I: mhm .
A: alle arbeiten \ . + jede Tag von früh bis spät . + und ich musste + solch einen Plan machen \ .

BEST COPY AVAILABLE

4.3 Sprachlernwelt und Lernerfolg

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse aus der Lernweltanalyse in komprimierter Form dargestellt. Die Angaben sind nach dem Lerntempo der Asylbewerber geordnet, das als durchschnittliche Turnlänge pro Aufenthaltsdauer in Monaten operationalisiert ist.

	Lern-tempo	Sprachkurs			andere Sprachkontakte			Sprech-erfahrungen				Lern-erfahrungen			
		***	**	*	-	+	***	**	*	-	+	ak	pa	-	+	ak	pa	-	+
V) **Ali**	*203*		x		1	1		x				2	3	2	1	6	3		4
W) **Süleyman**	*171*		x				x				2	2	1		3	2	2		3
F) **Zeki**	*94*	x				1			x				1	1		1	1	1	
P) **Cemal**	*94*			x				x			1					8		3	2
U) **Jasar**	*90*		x						x				1	1		4	1	1	
O) **Ömer**	*88*			x					x	1		3	1	4		5	1	3	
M) **Erol**	*86*		x						x	1		1	1	1		2	2	1	1
S) **Halil**	*76*			x				x			1					1			
R) **Emel**	*71*	x			1	1		x		1	1		1	1		1	4	2	
N) **Aynur**	*70*		x						x			2	1	2	1	4		2	3
T) **Mehmet**	*63*		x				x				1	2		2		2	1		1
L) **Ahmet**	*54*		x					x			2					1	1		
G) **Osman**	*51*		x		1	1			x			1		1		2	1		
K) **Ergün**	*45*		x						x	1		1	1	1	1	1	2	2	
H) **Hamdi**	*29*		x						x			1		1		1	2	2	
I) **Ibrahim**	*23*		x						x				1	1		3	1		
E) **Izzet**	*18*		x			1			x	1							1		
A) **Orhan**	*0*			x					x										
B) **Mustafa**	*0*		x						x										
C) **Necdet**	*0*		x						x										
D) **Aziz**	*0*		x						x										
Total	**96.44**	**2**	**15**	**4**	**3**	**5**	**8**	**15**	**40**	**5**	**8**	**15**	**12**	**18**	**6**	**44**	**23**	**17**	**14**

Tabelle 3: Lernwelten und Lernerfolg

(*** viele; ** teilweise; * keine; - negative Beurteilung; + positive Beurteilung; ak = aktive Rolle; pa = passive Rolle.

Die Zahlen entsprechen den Nennungen im Interview)

Die angeführte Tabelle macht deutlich, dass sich der Zweitspracherwerb von Asylbewerbern unter extremen Bedingungen abspielt. Einerseits sind die Sprachkontakte sehr beschränkt, andrerseits sind die erzählten Sprech- und Lernerfahrungen mehrheitlich negativ. Auch der Sprachunterricht im Zentrum garantiert den Lernerfolg nicht, eher das Gegenteil ist der Fall: Zu den schnellsten Lernern gehören jene Asylbewerber, die entweder gar keinen Sprachunterricht (Cemal, Ömer, Halil) oder aber zusätzlichen Sprachunterricht ausserhalb des Zentrums hatten (Zeki). Bei der weiteren Diskussion wird Zeki nicht mehr berücksichtigt, da er als einziger in einer türkischen Mittellschule schon zwei Jahre Deutschunterricht hatte.

Die Sprachkontakte ausserhalb des Kurses in den Domänen Arbeit, Freizeit und Wohnen und die eigene Rolle in diesen Kontakt- und Lernsituationen sind für den Zweitspracherwerb der Asylbewerber entscheidend. Die schnellsten Lerner hatten zumindest teilweise andere Kontakte und sehen sich in den erzählten Sprech- und Lernsituationen mehr in aktiven als in passiven Rollen (Ali, Süleyman, Cemal). Cemal hat nur Erfahrungen aus aktiven Lernerrollen. Bei den beiden schnellsten Lernern Ali und Süleyman überwiegt auch die positive Beurteilung der Sprech- und Lernerfahrungen klar. Die langsamsten Lerner hatten keine oder nur ganz wenige Sprachkontakte ausserhalb des Kurses. Aktive und passive Sprecher- und Lernerrollen halten sich bei ihnen etwa die Waage, während die gemachten Erfahrungen mehrheitlich negativ beurteilt werden.

Die erzählten Lernwelten der Asylbewerber geben Aufschluss über bewusste und unbewusste Lerngewohnheiten. Einige Asylbewerber identifizieren Sprachlernen mit Sprachlernen im Deutschunterricht, da sie keine anderen Möglichkeiten haben oder kennen. Andere Asylbewerber übernehmen gemäss ihren Erzählungen aktive Sprecher- und Lernerrollen in der Alltagskommunikation oder betreiben Selbststudium, um weiter Deutsch zu lernen. Sie beobachten und steuern ihren eigenen Zweitspracherwerb. Diese Asylbewerber gehören eindeutig zu den schnelleren Lernern. Am erfolgreichsten ist jene Lernkonzeption, bei der Asylbewerber selber auch Lernkontexte suchen und schaffen, indem sie zusammen mit Muttersprachlern gemeinsame Aktivitäten unternehmen, um Deutsch zu lernen (Süleyman, Cemal).

4.4 Prototypischer Verlauf des Zweitspracherwerbs eines Asylbewerbers

Türkische und kurdische Asylbewerber sind durch politische Unterdrückung und ökonomische Not gezwungen, ihr Heimatland zu verlassen. Durch ihre

Flucht erhoffen sie sich, hier in der Schweiz eine erträgliche Zukunft aufzubauen. Entsprechend hoch sind auch ihre Erwartungen an das Aufnahmeland. Die Erfahrungen in der Schweiz enttäuschen sehr bald einmal die grossen Hoffnungen. Der Flüchtlingsstatus wird nur einer kleinen Minderheit unter ihnen gewährt, und zwischen dem Asylgesuch und dem definitiven Asylentscheid können Monate und Jahre des Wartens vergehen. Auch bei der Suche nach Arbeit und einer Wohnung stehen die Asylbewerber vor fast unüberwindbaren Hindernissen und sind auf die Hilfe von Behörden, Hilfsorganisationen oder Freunden angewiesen. Die Handlungsfähigkeit der Asylbewerber ist drastisch reduziert, und Ohnmachtsgefühle entstehen. Die Erfahrung von Fremdheit und Sprachnot führen bei vielen Asylbewerbern zu einer Destabilisierung ihrer psychischen Verfassung. In dieser Situation ist der Sprachunterricht im Zentrum für die meisten Asylbewerber die einzige Möglichkeit, die Zweitsprache zu lernen.

Nach einigen Monaten schliesst eine Phase der Restabilisierung an die anfängliche Verunsicherung an. Solange der Asylentscheid jedoch noch nicht definitiv gefällt ist, sind auch dieser Restabilisierung enge Grenzen gesetzt. Eine Arbeitsstelle und der Umzug vom Zentrum in eine eigene Wohnung bilden für den Zweitspracherwerb einen entscheidenden Schritt. Dadurch, dass sich Kommunikationsbeziehungen mit Schweizern und Schweizerinnen etablieren, steigt der Druck, die eigenen Deutschkenntnisse zu erweitern. Freundschaftliche Kontakte zu Schweizern und Schweizerinnen bleiben aber auch nach einem Umzug in eine private Wohnung bei den meisten Asylbewerbern eine Seltenheit. Die im Sprachkurs erworbenen Grundkenntnisse des Hochdeutschen erweisen sich im Alltag als wenig hilfreich, da Gespräche im Dialekt weiter unverständlich bleiben und die Schweizer und Schweizerinnen selber oft nicht gerne Hochdeutsch sprechen.

Einige der Asylbewerber reagieren nun auf die sprachlichen Defizite mit zusätzlichen Anstrengungen, die Zweitsprache im Selbststudium oder in einem weiteren Sprachkurs zu erlernen. Diese zusätzlichen Lernleistungen bilden dann wiederum die Voraussetzungen für die weitere soziale Integration. Einzelne Asylbewerber schaffen auch den Anschluss an die Schweizer Lebenswelt, indem sie private Freundschaften knüpfen oder sich in Organisationen engagieren, die im Asylbereich tätig sind. Die meisten Asylbewerber wenden sich früher oder später frustriert von ihren Versuchen ab, die Zweitsprache Deutsch weiter zu lernen. Trotzdem unterstreichen sie fast ausnahmslos die Wichtigkeit des Deutschen, wenn sie über ihre Probleme im Schweizer Alltag erzählen.

5 Schluss

Für die Asylbewerber stellt der bewusste Entscheid, die Zweitsprache Deutsch zu erlernen, eine notwendige, oft aber nicht eine hinreichende Bedingung dar. Neben expliziten Lernphasen im Kurs und im Selbststudium, sind ebenso implizite Lernphasen in der Alltagskommunikation ausserhalb des Kurses notwendig. Hier stellen sich aber sogleich zwei Probleme: die fehlenden Sprachkontakte und die Diglossiesituation in der Deutschschweiz. Wie die negativen Bewertungen der Lernerfahrungen zeigen, benötigen die Asylbewerber ein gerütteltes Mass an Frustrationstoleranz, um diese beiden Hürden zu überwinden. Asylbewerber sind bei ihrem Zweitspracherwerb in der Alltagskommunikation aber auf kooperative Muttersprachler als Sprech- und Verstehenshilfen angewiesen. Denn Spracherwerb benötigt nicht nur Input, sondern vor allem Interaktion.

Bibliographie

BANGE, P. (1992): *Analyse conversationelle et théorie de l'action*. Paris.

BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies*. A Psychological Analysis of Second Language Use. Oxford.

BRUNER, J.S. (1983): *Child's talk*. New York.

BRUNER, J.S. (1985): "The Role of Interaction Formats in Language Acquisition". In FORGAS, J.P. (ed.) (1985): *Language and Social Situation*. New York & Berlin: 31-46.

BRUNER, J.S. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge/Mass.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U./GÜLICH, E. & KRAFFT, U. (Hg.) (1991): *Linguistische Interaktionsanalysen*. Beiträge zum 20. Romanistentag Freiburg 1987. Tübingen.

DE PIETRO, J.-F./MATTHEY, M. & PY, B. (1989): "Acquisition et contrat didactique. Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In WEIL, D. & FUGIER, H. (eds.) (1989): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: 99-124.

FAERCH, C. & KASPER, G. (eds.) (1983): *Strategies in interlanguage communication*. New York.

GAONAC'H, D. (ed.) (1990): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. L'approche cognitive. Paris.

GUMPERZ, J.J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge.

HENRICI, G. & HERLEMANN, B. (1986): *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München.

JEFFERSON, G. (1974): "Error correction as an interactional resource". *Language in Society* 3: 181-199.

JEFFERSON, G. (1982): "On Exposed and Embedded Correction in Conversation". *Studium Linguistik* 14: 58-68.

KRAFFT, U. & DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1994): "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition". In PY, B. (1994): *L'acquisition d'une langue seconde*. Neuchâtel: 127-158.

KRASHEN, S.D. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London & New York.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York.

OXFORD, R. (1989): *Second Language Learning Strategies*. What every Teacher should know. New York.

PERDUE, C. (ed.) (1993): *Adult language acquisition*. Cross-linguistic perspectives. Vol. I & II. Cambridge.

PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". *DRLAV Revue de Linguistique* 41: 83-100.

PY, B. (1990): "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In: GAONAC'H, D. (ed.) (1990): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: 81-89.

PY, B. (ed.) (1994): *L'acquisition d'une langue seconde*. Quelques développements théoriques récents. Neuchâtel.

REHBEIN, J. (1984): *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg.

ROST, M. (1989): *Sprechstrategien in 'freien Konversationen'*. Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht. Tübingen.

SCHEGLOFF, E./JEFFERSON, G. & SACKS, H. (1977): "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation". *Language* 53: 361-382.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 19: 209-231.

VAN DIJK, T.A. (ed.) (1985): *Handbook of Discourse Analysis*. 4 Bde. London etc.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65/1997, 67-81

«Le monde est plein de pays, la plupart étrangers».
Mia COUTO, *Les baleines de Quissico*, Albin Michel.

Mise en discours de différences interculturelles

Thérèse JEANNERET

Abstract

A corpus of conversations collected among students of French as a foreign language at the University of Neuchâtel (Switzerland) forms the criteria for this paper. It deals with the interactive methods used by non-native French speakers involved in cross-cultural communications endeavoring to achieve inter comprehension, and to produce sensible discourse on cultural differences while learning French.

The methods concerned are identified by: 1) the coconstruction of lexeme in a potentially acquisitional sequence; 2) the joint production of single syntactic turn units; and 3) the coconstruction of relevant responses in turn.

Some didactic and theoretical reflections on the methods and focalization on the process of discourse production they imply, end the paper.

1) Recueil de données

Cet article s'appuie sur un corpus qui été recueilli auprès d'étudiants et d'étudiantes alloglottes[1] qui étudient le français au Séminaire de français moderne de l'Université de Neuchâtel. Au moment où ce recueil de données a été mis sur pied, la plupart d'entre eux y suivaient leur second semestre. Dans le cadre d'un cours d'expression orale, j'ai proposé aux étudiant-e-s un questionnaire (voir en annexe 1) sur les différences culturelles et je leur ai demandé de s'organiser en groupes de trois ou quatre pour y répondre. Le questionnaire leur a été présenté comme un cadre non contraignant juste destiné à organiser un peu leur discussion. La consigne que je leur ai donnée était de choisir parmi les questions celles auxquelles ils avaient envie de répondre et de ne pas s'inquiéter s'ils ne répondaient qu'à une question ou même à aucune. C'est une procédure à laquelle les étudiant-e-s étaient habitués: dans le cours de l'année universitaire, ils avaient souvent participé ainsi à des discussions guidées par questionnaire sur les sujets les plus divers. Dans ce cas-ci, une fois que les étudiant-e-s ont été organisés en quatre groupes, j'ai installé quatre micros pour les enregistrer: j'ai ainsi obtenu un corpus constitué de quatre fois une demi-heure de discussion que j'ai transcrit sélectivement.

[1] Que je remercie au passage!

67

Ce recueil de données a donc placé les étudiant-e-s dans une situation de communication interculturelle (elles/ils viennent de sept pays renvoyant à trois continents différents) et leur a donné pour objectif de communication les différences interculturelles. Les conversations recueillies sont clairement exolingues, le français étant langue étrangère pour chacun des interlocuteurs. Cette altérité des participants aux différentes interactions fait à la fois qu'ils ont quelque chose à dire sur les différences interculturelles et qu'ils vont, pour pouvoir le faire, rencontrer et devoir surmonter des difficultés spécifiques. D'un point de vue didactique, il était important que la problématique des différences interculturelles intéresse les étudiant-e-s: ceci garantissait leur participation à la discussion et leur motivation pour surmonter les obstacles communicatifs. Cet impératif didactique coïncidait en l'occurrence avec mon objectif scientifique puisque cet article sera consacré à l'étude des moyens mis en oeuvre par les étudiant-e-s pour lever les difficultés communicatives rencontrées lors de l'activité.

Par ailleurs, il faut relever que le questionnaire proposé aux étudiant-e-s présente toute une série de défauts: il impose de penser les rapports entre cultures d'origine et d'accueil en termes de différence. De plus il sélectionne des domaines où ces différences se manifestent. Il est trop long et les étudiants en une demi-heure n'ont pas eu le temps d'exploiter les différentes ouvertures qu'il proposait (comme ils ont eu tendance à commencer par le début, la fin du questionnaire est sous-exploitée). Il s'agirait là de défauts du questionnaire s'il s'agissait d'une enquête sur la manière dont les étudiant-e-s vivent le contact entre leur culture d'origine et la culture du pays d'accueil, la Suisse romande. Mais mon objectif est autre: il s'agit pour moi d'observer comment les étudiant-e-s s'y prennent pour parler d'une expérience, la différence culturelle, dont j'ai fait l'hypothèse qu'ils la font plus ou moins quotidiennement, de manière plus ou moins centrale suivant leur caractère, leur pays d'origine, leur situation en Suisse, etc. Comment ils s'y prennent pour expliquer aux autres ce qu'ils en pensent, comment ils négocient les uns avec les autres le sens de ces différences, comment émerge progressivement des interactions un discours sensé sur les différences interculturelles et la manière dont ils les vivent. En résumé comment une différence culturelle est interactivement promue à l'existence, formulée, développée, nuancée ou niée.

2) Analyse du corpus

Les procédures que les étudiant-e-s mettent en oeuvre pour se comprendre, s'expliquer, se donner et se prendre la parole, négocier et répondre aux questions, je les considérerai comme des méthodes, au sens que les ethnométhodologues donnent à ce terme, des procédures auxquelles les participants à une interaction ont recours pour résoudre les problèmes qui se posent à eux. Ces procédures sont rationnelles parce qu'elles servent à lever un obstacle communicatif et elles sont interactionnelles parce qu'elles structurent et sont en même temps structurées par l'interaction. Les méthodes qui seront mises en évidence ne sont pas propres à ce corpus, bien que l'emploi massif de méthodes impliquant la collaboration dans ces interactions soit probablement typique de conversations exolingues coopératives en milieu scolaire. La propriété de ces méthodes d'émerger **dans** des interactions et d'y trouver contextuellement leur sens permet peut-être de les opposer aux stratégies telles qu'elles ont fait l'objet de multiples réflexions didactiques et qui semblent **préexister à** l'interaction (voir HOLEC, LITTLE, RICHTERICH (1996) par exemple).[2]

Dans ce corpus, les méthodes mises en oeuvre par les étudiant-e-s vont leur permettre de satisfaire à trois des objectifs que leur impose la participation à l'activité, à savoir: assurer l'intercompréhension dans le groupe, construire un discours sensé sur les différences culturelles et apprendre du français. Je reprends, en examinant des exemples, les trois objectifs.

- assurer l'intercompréhension dans le groupe:

On voit en effet que l'intercompréhension ne va pas de soi, grâce à l'exemple (1) dans lequel A. en 12 produit un tour de parole qui va prêter à confusion *en Colombie c'est comme ça* pouvant se comprendre comme «en Colombie il y a des horaires de bus». Cette interprétation est celle de P.: il tente de la vérifier avec son tour 15, mais elle est invalidée par A. et entraîne cette «précision» de A. en 18 *oui il y a l'horaire mais ils sont plus souvent*. La formulation reste néanmoins floue quant à la question de savoir s'il y a plus de bus en Colombie ou à Neuchâtel. T. fait manifestement l'hypothèse que c'est en Colombie qu'il y en a plus: *ah oui y en a beaucoup alors*.

2 Une réflexion s'impose sur la distinction entre méthode et stratégie. Elle pourrait partir des réflexions de BANGE (1992:75 et ss.) sur la notion de stratégie et des *Cahiers de linguistique française* 7 (1986) consacrés aux stratégies discursives.

(1)[3]

1P	(lit la question) vous souvenez-vous de plusieurs choses qui vous ont frappé au début de votre séjour en Suisse
2T	oui
3P	comme quoi +
4T	comme comme le bus . comme le bus euh: ils ont des euh: des comment on dit
5P	des horaires
6A	X électricité ça va pas marcher (probablement un commentaire sur l'enregistreur)
7T	non on demande arrêter
8P	ah OK on demande l'arrêt
9T	ouais ça c'est différent ça c'est différent
10P	non ça m'a pas frappé tellement mais c'était le il y avait toujours des des horaires pour les bus à telle heure et puis l'autre à telle heure à telle heure à telle heure à telle heure
11C	ah oui justement
12A	en Colombie c'est comme ça
13P	ouais+
14C	ah oui +
15P	y a l'horaire de bus+
16A	non
17P	ah . alors c'est pas comme ça
18A	oui il y a l'horaire mais ils sont plus souvent
19P	ah OK
20T	ah oui y en a beaucoup alors

Groupe 4. P. est Vénézuelien, T. Chinoise, A. Colombien, C. Suisse-allemande

• construire un discours sensé sur les différences culturelles. En effet, dire des choses pertinentes sur les différences interculturelles ne va pas de soi: parfois les différences sont si grandes que les étudiant-e-s sont découragés par avance de toute tentative de formulation ou au contraire elles sont si minimes qu'elles sont très difficiles à verbaliser.

L'exemple (1) ci-dessus permet de montrer comment T. en 4 choisit le bus comme critère de comparaison entre la Chine et la Suisse et comment P. en 5 puis en 8 contribue par ses propres formulations au discours de T. L'ensemble de cet extrait, compte tenu également des observations faites plus haut, montre des traces du souci de ces quatre étudiants à parler des différences entre la Suisse, la Chine, la Colombie et le Vénézuela en prenant les bus comme point de comparaison. Une méthode qui émerge dans cette interaction du groupe 4 semble être la prise en main par P. d'activités de reformulation, de précision, etc. (voir ci-dessous au point 3).

L'exemple (1) permet de mettre en évidence le fait que les deux objectifs de se comprendre et de dire des choses sensées sur les différences culturelles sont

3 Les conventions de transcription figurent en annexe 2.

70

liés. En effet l'objectif d'intercompréhension est une sorte de préalable: pour produire un discours sensé il faut se comprendre.

• Le troisième objectif majeur que j'ai identifié est un objectif d'apprentissage: il s'agit pour les étudiants d'apprendre le français, ou plutôt d'apprendre du français, c'est-à-dire en fait de profiter du cours d'expression orale pour piquer ça et là quelques mots ou quelques expressions françaises tout en profitant de l'occasion de s'entraîner à s'exprimer oralement en français. L'exemple (2) met en évidence une manière pour S. de combler des lacunes dans son vocabulaire à travers les mots *lumière* (en 2) puis *poubelle* (en 4), sur lequel elle butte.

(2)

	1S	la chose euh quand je suis quand je suis venue il y avait plusieurs choses qui sont différentes par exemple la première chose que que je n'ai pas su c'était que vous avez des petites choses comme pour la bicyclette
	2R	une lumière
	3S	avec les déchets vous mettez les déchets dans un sac que vous . achetez dans le super marché et les mettre dans la rue pour deux jours de la semaine et nous avons une euh tonne Itonl (ton interrogatif)
	4R	une poubelle
→	5S	une poubelle oui et deux fois un mois les hommes viennent et sortir (?) des déchets et on les paie ça avec l'habitation on doit payer . je pense cent marks chaque mois ah et pis les hommes ils viennent et ils prennent les déchets et aussi
→		pour les déchets organiques on a une grand . poubelle devant de la maison et on paie tout ça avec le loyer
	6V	et qu'est-ce que tu trouves mieux +
	7S	je sais pas je pense vous êtes plus c'est plus euh c'est plus juste parce que quand vous ne jetez pas beaucoup ça ne coûte pas beaucoup ah
chez		nous ça coûte toujours le même prix
	8V	ah le même prix hein
→	9S	et si tu n'as pas une poubelle
	10R	énorme
→	11S	oui une poubelle plein tu tu jettes de l'argent et chez vous tu tu achètes les sacs et tu sais ah je dois le remplir bien parce que tu achètes de nouveaux sacs et c'est plus euh
	12V	économique
	13S	c'est plus juste c'est plus économique oui pour moi

Groupe 1. S. est Allemande, R. Américaine, V. Suisse-Allemand

On retrouve avec la séquence autour du mot *poubelle* (initiée par le tour de parole de S. en 3) ce que DE PIETRO, MATTHEY, PY (1989) appellent une *séquence potentiellement acquisitionnelle* (désormais SPA), qui se caractérise dans cet exemple par une **sollicitation** de S. en 3, une **donnée** de R. en 4 une **prise** de S. en 5 une première fois sur le mode de la mention (S. répète), une deuxième, puis une troisième fois (marquées par une petite flèche) par usage (S. réemploie le mot). La question de savoir si – à long terme – l'objectif d'apprentissage est réalisé, dans ce cas si le mot *poubelle* est appris par S., si la

BEST COPY AVAILABLE

saisie est effectuée, reste ouverte. Notons cependant que les réemplois du mot *poubelle* en donnent un indice positif (voir VASSEUR 1990) pour une réflexion sur les rapports entre SPA et acquisition effective). En définitive quelle qu'en soit l'issue proprement dite du point de vue de l'acquisition, cette séquence manifeste un processus d'appropriation du français. A ce titre je la considère comme révélatrice d'une des méthodes mises en oeuvre par les participants à l'interaction pour apprendre du français.

Pour repérer certaines des méthodes élaborées par les interactants pour réaliser les trois objectifs que je viens d'énumérer, je me suis centrée sur les différentes formes de coconstruction qui pouvaient survenir dans ce corpus. Par ce terme de *coconstruction* je désigne d'une manière large et un peu intuitive toutes les traces formelles, c'est-à-dire qui s'identifient, qui s'isolent linguistiquement parlant par des marques, de ce que SCHEGLOFF (1981) appelle *the discourse as an interactional achievement*.

Je considérerai donc que collaborer est une méthode abondamment utilisée dans mon corpus par les étudiant-e-s pour satisfaire aux trois objectifs majeurs susmentionnés et que la coconstruction est l'ensemble des marques linguistiques de la collaboration. Il me semble qu'en tant que linguistes nous pouvons retrouver des traces de ce caractère mutuellement ordonné du discours – c'est-à-dire des marques de coconstruction – à trois niveaux différents au moins:

• au niveau du lexique par la coconstruction d'un lexème adapté à un contexte particulier. C'est ce que l'on peut voir dans l'exemple (2) (par exemple avec les tours 3 et 4). Une perspective qui considère l'interaction comme lieu d'acquisition de la langue-cible désignera ces coconstructions par le terme de SPA (notons quand même qu'ici ce n'est pas un natif qui fournit le mot mais un autre alloglotte, ce qui aura une certaine importance quand l'aspect didactique sera envisagé). Une perspective moins centrée sur l'acquisition désignera ce type de séquence par le terme de *réparation* (SCHEGLOFF & SACKS 1973) ou par celui d'*achèvement interactif* (GÜLICH 1986a) ou encore envisagera le problème en termes d'unité lexicale préconstruite ou de sa reconstruction dans l'interaction (LÜDI 1995).

• au niveau de la syntaxe par la coconstruction d'un énoncé dans un contexte particulier. J'ai désigné ces coconstructions d'énoncés par le terme de *coénonciation* (JEANNERET 1995). Elles permettent de mettre en oeuvre une perspective centrée sur les interrelations entre syntaxe et interaction (mais là encore on pourrait parler d'achèvement interactif). L'exemple (3) met en évidence la coconstruction par V. en 4 et S. en 5 de l'énoncé *mais je trouve*

quand même que c'e // *une grande différence*, énoncé qui n'est pas accepté comme tel par V. mais qui à son tour contribue à la formulation de l'énoncé qui satisfera V. *une certaine différence*:

(3)

	1V	pour moi c'est un peu (3 sec.) oui je sais pas peut-être plus difficile parce que Zurich est aussi suisse alors
	2R	tu es suisse hein
	3S	mais c'est différent ou +
	4V	mais je trouve quand même que c'est
→	5S	une grande différence
	6V	non non . une certaine différence
	7S	oui
	8V	c'est pas il y a beaucoup de choses qui sont semblables
	9R	mhum

Groupe 1. S. est Allemande, R. Américaine, V. Suisse-Allemand

En reprenant l'exemple (2) on rencontre avec 10R *énorme* et 12V *économique* deux autres cas de coénonciation. Dans le premier, l'ensemble formé par les tours 9S et 10R constitue l'énoncé *et si tu n'as pas une poubelle // énorme*. La coénonciation est acceptée par un *oui* de S., qui néanmoins reformule par *plein*. La seconde coénonciation crée l'énoncé *c'est plus euh // économique*. Elle est également acceptée, et intégrée dans un nouveau tour de S. en 13. Ceci montre bien à mon sens le caractère essentiellement interactif du processus, le propos est produit à deux, l'autre locuteur ratifiant et/ou intégrant et/ou reformulant la partie qui n'est pas de lui.

Dans ces deux derniers exemples de coénonciation, le locuteur qui coénonce vient apporter sa collaboration sans être sollicité explicitement (implicitement on peut considérer que dans l'exemple (2) il y a sollicitation par l'hésitation de S. en 11). Au contraire, pour la SPA de l'exemple (2) il y a eu sollicitation explicite de la part de S. Les phénomènes de coconstruction syntaxique se distinguent ainsi des SPA, pour lesquelles la sollicitation est constitutive du phénomène.

A ce même niveau syntaxique, nous pouvons observer des processus de formulations provisoires et d'amélioration de ces formulations. Par exemple en (4), K. a cette formulation bizarre *il y a plus ou moins de gens plus ou moins de voitures que chez moi*, cette formulation va être améliorée par N. et Z., jusqu'à être claire: *moins de gens et moins de voiture en Suisse*. C'est par approximations successives que les interlocutrices en viennent à une formulation jugée satisfaisante pour chacune:

(4)

1K	tous les villes de Suisse romande il y a plus ou moins de gens plus ou moins de voitures que chez moi
2N	plus +
3Z	plus ou moins +
4K	moins
5N	moins de gens moins de voiture en Suisse
6K	oui oui

Groupe 3. N. est Américaine, Z. Allemande, K. Turque

• au niveau pragmatique par la coconstruction d'une réponse adaptée à la question qui se pose dans un contexte particulier. L'exemple (1) à nouveau est pertinent ici. A ce niveau on observera que le sens se construit interactivement comme on le voit avec l'exemple (5):

(5)

1N	et aussi les horloges quand tu vois les horloges sur les églises sur euh les autres bâtiments etc
2Z	oui
3N	ils ont tous le même temps ils sont tous coordonnés aux Etats-Unis tu passes par une banque tu vois le temps et tu tu vas un kilomètre deux kilomètres et tu vois un une autre banque avec le temps c'est un autre temps il y a quatre minutes de différence
4Z	mhum
5N	entre les deux c'est fou hein tous les tous les horloges ont un temps différent mais ici en Suisse ils sont tous coordonnés j'avais bien l'impression qu'ils étaient tous contrôlés par un horloge central (ton légèrement ironique) qui en fait part (?)
6Z	mais c'est de la publicité n'est-ce pas parce que c'est le pays de l'horloge hein (rire dans la voix)
7N	oh oui
8Z	surtout ici [hein
9N	[incroyable on te donne le temps partout en Suisse
10K	j'avais remarqué ça tout de suite tous les horloges en même temps
11Z	mhum
12N	ah oui +
13K	oui et (4 sec) et je peux remarquer qui est un pays très très stabilisé
14N	mhum
15K	et ça me plaît euh quelquefois mais toujours euh ça m'ennuie
16N	oui
17K	parce que (3 sec.) toujours stabilisé toujours stabilisé et il fait beaucoup de (2 sec) beaucoup de . stress
18Z	oui c'est trop étroite ltrozetRwatl
19K	oui comme la droite la vie quotidienne ici pour moi

Groupe 3. N. est Américaine, Z. Allemande, K. Turque

Les interlocutrices sont parties de la première question et tour à tour expliquent ce qui les frappe en Suisse. N. a déjà commencé depuis un moment et a déjà évoqué l'élimination des déchets, quand elle en arrive à cette histoire d'horloges qui va me permettre de faire deux observations:

1) la manière dont N. formule ce qu'elle considère comme une spécificité helvétique *les horloges ils ont tous le même temps ils sont tous coordonnés* déclenche chez Z. en 6 puis chez K. dès 10 des réactions, toutes les deux ont également quelque chose à dire à ce propos. Les horloges et le temps deviennent ainsi des catégories interactives (au sens de GÜLICH 1994, de catégories conçues au fil de l'interaction): pour les trois interlocutrices, les horloges et le temps servent à parler des différences entre la Suisse et d'autres pays. On peut faire l'hypothèse qu'il y a une connaissance commune de la part du groupe de ce lieu commun célèbre qui dit que la Suisse est le pays de l'horlogerie (lieu commun qui est d'ailleurs mentionné par Z. en 6). Cette connaissance commune sert de base à l'émergence de cette catégorie interactive[4]. On voit par là que si la connaissance des stéréotypes de la langue-cible est utile pour les alloglottes dans la conversation avec les natifs, comme le fait remarquer QUASTHOFF (1988): *«Knowing – not necessarily sharing – the stereotypes of a speech community whose language one is learning is a necessary condition for "communicative competence" in this culture»*, elle l'est également dans les interactions entre alloglottes: ici cette connaissance permet aux participantes à l'interaction de se mettre d'accord sur une propriété de la Suisse qui la diffère aussi bien des Etats-Unis, de l'Allemagne que de la Turquie.

2) K. en 13 se propose de tirer de la présence d'horloges et de leur supposée synchronisation une conséquence: la Suisse est *un pays très très stabilisé*. Cette formulation un peu obscure se précise en 17 par le *il fait beaucoup de stress*. Z. en 18 la reformule par *ça fait trop (z)étroite*, et K. la reformule encore en 19 par *comme la droite la vie quotidienne ici pour moi*. On observe ainsi une série de formulations qui chacune à sa manière tentent à la fois de dire la réalité et de cerner ce que l'autre cherche à dire.

Dans ce cas, chacune des trois interlocutrices contribue à l'organisation de la séquence en reprenant certains éléments, en les reformulant et en les replaçant sous un autre éclairage: de l'heure «unique» en Suisse aux effets de cette conception de l'heure sur la vie quotidienne. En parlant de leur découverte de la Suisse, les participantes peuvent collaborer sans difficultés: il s'agit d'un domaine sur lequel leurs expériences convergent d'autant plus qu'elles sont relayées par un stéréotype.

4 En revanche, au sujet des déchets, les participantes à l'interaction n'avaient pas présent à l'esprit le lieu commun: la Suisse est propre (ou autrement dit ce lieu commun n'a pas été activé dans l'interaction et n'a pas fait de la notion de déchets une catégorie interactive).

75

Si pour des raisons méthodologiques il est nécessaire parfois de limiter les phénomènes de coconstruction à un niveau: le lexique dans le cas de l'étude des SPA, l'énoncé dans le cas de l'étude de la coénonciation, il n'est pas sans intérêt de traiter globalement l'ensemble des phénomènes de coconstruction et de s'interroger sur ce qu'ils ont en commun: je me bornerai à relever que l'ensemble de ces phénomènes de coconstruction se repèrent par la focalisation sur la forme du tour de parole à laquelle ils donnent lieu. Cette focalisation peut se manifester de manière très différente par:

- une question métalinguistique: *comment on dit* (exemple 1)
- une demande de précision d'un énoncé précédent, autrement dit par la thématisation par un interactant d'un segment problématique: *plus ou moins?* (exemple 4);
- la présentation d'une forme incertaine avec ton interrogatif, ce qui équivaut à la mise en évidence d'un problème de formulation: *une euh tonne* ltonl (ton interrogatif) (exemple 2);
- le retour sur une formulation, c'est-à-dire les reformulations successives qui manifestent une formulation approchée progressivement *beaucoup de stress- oui c'est trop (z)étroite- oui comme la droite* (avec *oui* comme une sorte marqueur de d'hétéro-reformulation) (exemple 5);
- la complétion par un second interactant d'un énoncé initié par un premier (qui implique une attention à la forme du premier segment): *je trouve quand même que c'est // une grande différence* (exemple 3).

Cette focalisation sur la forme donne lieu dans chaque cas à une séquence pendant laquelle les participants à l'interaction tournent leur attention spécifiquement sur la production discursive en elle-même. A ce titre ils sont très proches des procédés d'évaluation et de commentaires métadiscursifs tels qu'ils sont décrits par GÜLICH (1986b). Comme ces derniers, ces focalisations sur la forme dénotent paradoxalement de la part de leurs auteurs une capacité linguistique en langue-cible: celle de donner un statut conversationnel à leurs hésitations, incompétences, etc. (voir à ce sujet, LÜDI (1982)).

3) Enjeu didactique

Les remarques précédentes m'amènent à l'enjeu didactique de cet article qui peut se formuler ainsi: on a décrit les méthodes que les étudiant-e-s mettent en oeuvre pour produire un discours sensé, assurer l'intercompréhension et apprendre du français et on a considéré qu'elles se matérialisaient par des

76

phénomènes de coconstruction, peut-on didactiser ces séquences centrées sur la formulation? Peut-on s'assurer que les étudiant-e-s prennent conscience que ce qui peut n'être pour eux qu'un phénomène interactif a une valeur en tant que procédé d'acquistion (voir VASSEUR 1990). Peut-on imaginer d'enseigner aux étudiant-e-s à solliciter de l'aide pour la formulation, par exemple, ou faut-il faire l'hypothèse que la maîtrise de ce type d'action linguistique est associée à une maîtrise plus générale de la langue-cible, maîtrise qui s'acquiert progressivement dans et par l'interaction. Dans ce cas, le travail de l'enseignant consiste à donner aux étudiant-e-s le plus d'occasions possible d'interagir en français. Si au contraire on pense qu'il est souhaitable d'enseigner les différents procédés de coconstruction, il faudrait amener progressivement les étudiant-e-s à enrichir, à diversifier les séquences de focalisation sur la production discursive en elle-même qui sous-tendent les procédés de coconstruction. On pourrait alors tirer parti des différences dans le niveau de compétence en français des étudiant-e-s en faisant le pari que les apprenants les plus avancés vont progressivement acquérir dans l'interaction un rôle d'expert en langue-cible et vont ainsi favoriser l'émergence de ces séquences, qui seront alors initiées par les autres interlocuteurs. Il faudrait ensuite attirer l'attention des étudiant-e-s sur l'intérêt de ces séquences. L'exemple (1) est, à ce titre, exemplaire: P. y prend peu à peu – et se voit attribuer par les autres – le rôle d'expert. Il organise la discussion en lisant la première question et suscite par son tour 3 des tentatives de formulation de la part de T. Quand cette dernière rencontre une difficulté: *des comment on dit*, il fait une proposition: *des horaires*. La formulation qu'il propose ne correspond pas à ce que T. attendait et oblige ainsi cette dernière à tenter elle-même une formulation: *non non on demande arrêter*. On voit ainsi que P. à deux reprises fait produire quelque chose à T. et par là lui donne l'occasion d'apprendre du français en même temps qu'il permet à l'ensemble du groupe de dire quelque chose des différences culturelles et de le faire en se comprenant. On peut remarquer que, ce faisant, P. participe néanmoins aussi à la discussion, par exemple en 10P. Le rôle d'expert invite ainsi P. à inscrire au sein de ses tours de parole des séquences organisatrices de l'interaction – et donc de coconstruction. A ce titre, les formulations de P. sont des appuis pour les formulations des autres, appuis pour formuler et donc pour apprendre à formuler[5].

5 Ce qui ne veut pas dire que ces séquences soient les seuls lieux d'acquisition dans l'interaction.

4) Enjeu théorique

Pour terminer, je me contenterai de signaler ici que ces phénomènes de coconstruction posent de passionnants problèmes d'unités: en effet, en analyse conversationnelle, on reconnaît en général au tour de parole le caractère d'unité de base. Pour ce faire on s'appuie sur un certain nombre d'arguments dont le premier est que le tour de parole est une unité qui s'impose d'elle-même, d'une manière émique: les interactants organisent leur production en tours de parole et en organisent l'alternance. Le tour de parole est donc une unité écologiquement interactionnelle en tant qu'elle émerge naturellement dans l'interaction.

Lorsqu'on s'intéresse à ces phénomènes de coconstruction, d'autres unités émergent: en problématisant une formulation, on segmente dans un tour de parole, on découpe dans le tour de parole une sous-unité: dans *ils ont des euh: des comment on dit* (exemple (1)), T. isole un segment de son tour de parole et définit ainsi la forme du tour de parole suivant: celle d'un syntagme nominal. Considérera-t-on que nous avons avec *des horaires* un tour de parole? Comment décrira-t-on la relation entre la partie du tour précédent qui problématisait la formulation et ce tour qui est une tentative de remédiation? En effet, le tour de P. en 5 est construit pour s'adapter (*blend back*, SCHEGLOFF 1979) au tour précédent. On peut observer là une sorte de syntaxe que SCHEGLOFF appelle une *super-syntaxe* qui conforme le tour de P. en 5 d'après le tour de T. en 4. Le même genre de raisonnement peut être fait avec l'exemple (2).

L'exemple (3) pose lui aussi un problème d'unité: on a envie de dire que V. en 4 et S. en 5 construisent ensemble un tour de parole, mais cette manière de s'exprimer semble en contradiction avec la définition du tour de parole comme parole d'un locuteur bornée à gauche et à droite par celle d'un autre locuteur. En effet, s'il y a des tours de parole fabriqués à deux, le tour de parole n'est donc plus délimité par la parole d'un autre locuteur avant et après mais se définit comme une unité de nature syntaxique (ici l'ensemble a la forme d'une phrase). Cette manière de renvoyer la définition du tour de parole à la syntaxe imposerait – parmi d'autres conséquences – de disposer au moins d'une syntaxe de l'oral conversationnel, ce qui est loin d'être le cas (voir néanmoins notamment REICHLER-BÉGUELIN (sous la dir.) (à paraître) et JEANNERET (à paraître)).

En conclusion, cet article a essayé de mettre en évidence l'intérêt des phénomènes de coconstructions selon trois points de vue différents: d'un point de vue didactique, ils mettent en évidence certains processus que des étudiant-e-s alloglottes mettent en oeuvre pour réussir à interagir avec succès les uns avec les autres, d'un point de vue conversationnel, ils montrent une certain type de

78

méthodes qui émergent dans des interactions exolingues, du point de vue de la théorie linguistique enfin, ils permettent de construire une réflexion sur les unités pertinentes en analyse conversationnelle.

Bibliographie

BANGE, Pierre (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier, Hatier.

REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José (sous la direction de) (à paraître): *De la phrase aux énoncés*, COROME.

DE PIETRO, Jean-François; Marinette MATTHEY & Bernard PY (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue", *Actes des troisièmes Rencontres régionales de linguistique*, Université de Strasbourg.

GÜLICH, Elisabeth (1986a): "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'", *DRLAV* 34-35, 161-182.

GÜLICH, Elisabeth (1986b): "'*Soûl' c'est pas un mot très français*. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en 'situations de contact'", *Cahiers de linguistique française* 7, 231-258.

GÜLICH, Elisabeth (1994): "Construction conversationnelle d'objets sociaux. Récit conversationnel et reconstruction interactive d'un événement", in Alain TROGNON, U. DAUSENDSCHÖN-GAY, U. KRAFFT & C. RIBONI (éd.), *La construction interactive du quotidien*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 155-177.

HOLEC, Henri; David LITTLE & René RICHTERICH (1996): *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

JEANNERET, Thérèse (1995): "Interaction, coénonciation et tours de parole", *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage* 7, 137-157.

JEANNERET, Thérèse (à paraître): *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Thèse, Université de Neuchâtel.

LÜDI, Georges (1982): "*Comment on dit ça?* Prolégomènes à une étude de la composante sémantique du langage des migrants", *Travaux neuchâtelois de linguistique* 4, 21-46.

LÜDI, Georges (1995): "Représentations lexicales floues et construction interactive du sens", *Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage* 7, 95-109.

QUASTHOFF, Uta (1988): "Linguistic Prejudice/Stereotypes, in U. AMMON, D. NORBERT & K.J. MATTHEIER (éd.), *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlin, Mouton de Gruyter, 785-799.

SCHEGLOFF, Emanuel A. (1979): "The relevance of repair to syntax-for-conversation", in Talmy GIVÓN (éd.), *Discourse and Syntax*, New York, Academic Press, 261-286.

SCHEGLOFF, Emanuel A. (1981): "Discourse as an interactional Achievement: some uses of *uh huh* and other things that come between Sentences", in Deborah TANNEN (éd.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*, Georgetown, Georgetown University Press, 71-93.

SCHEGLOFF, Emanuel A. & Harvey SACKS (1973): "Opening up Closing", *Semiotica* 8, 289-327.

VASSEUR, Marie-Thérèse (1990): "Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère. Séquences de négociation et processus d'acquisition", *Langage et société* 50-51, 67-85.

Annexe 1

Vivre en Suisse (romande), est-ce différent?

Voici quelques questions en désordre! Essayez d'y répondre en groupe de deux ou trois.

1. Vous souvenez-vous d'une ou de plusieurs choses qui vous ont frappé-e au début de votre séjour en Suisse (en Suisse romande)? Était-ce quelque chose qui vous a frappé-e parce que c'était différent de votre pays ou parce que c'était semblable ou pour une autre raison? Est-ce que vous vous êtes habitué-e maintenant?
2. Est-ce que vous comparez souvent votre pays avec la Suisse? Est-ce que vous le faites plus ou moins qu'au début de votre séjour à Neuchâtel?
3. Dans quels domaines de la vie quotidienne n'avez-vous remarqué aucune différence entre votre pays et Neuchâtel?
4. Dans quels domaines de la vie quotidienne y a-t-il, à votre avis, le plus de différence entre votre pays et Neuchâtel?
5. Est-ce que la manière de s'habiller est différente ici à Neuchâtel?
6. Est-ce que le climat, les saisons, la température sont différents?
7. Avez-vous remarqué des occasions où les Suisses disent des choses qui vous ont paru étranges au début de votre séjour.
8. Au début de votre séjour, quelles étaient les habitudes suisses les plus difficiles à adopter pour vous? et les plus faciles?
9. Racontez un malentendu (qui vous est arrivé ou qui est arrivé à quelqu'un que vous connaissez) qui est, à votre avis, lié à une différence culturelle entre votre pays et la Suisse.
10. Si maintenant vous rencontriez un-e étudiant-e qui vient d'arriver à Neuchâtel quels conseils lui donneriez-vous?
11. Est-ce que vous téléphonez en français et est-ce que cela vous pose un problème?
12. Est-ce que vous avez l'impression que l'on vous interrompt souvent lorsque vous parlez?
13. Est-ce que les formules de politesse vous sont familières en français? est-ce que vous les trouvez bizarres?
14. Racontez une anecdote qui pourrait illustrer une différence culturelle entre votre pays et la Suisse.

Annexe 2

Conventions de transcription

[xxxxx]	indique un chevauchement ponctuel
[xxxx (]), l'un	indique le début du chevauchement. Sans fermeture de crochet les tours de parole se déroulent en même temps jusqu'à la fin de d'eux
[ ] est	indique l'endroit d'un chevauchement ponctuel dont le contenu indiqué à la ligne en dessous entre crochets [xxxx]
a=	indique un mot tronqué
a:	indique un allongement
aaa	indique un mot prononcé avec insistance
aaa +	indique une question
lxxxl	indique une transcription phonétique
X	indique un mot non compris
(aaa)	indique un commentaire de la transcriptrice
.	indique une pause juste significative
..	indique une pause «longue» si la pause est particulièrement longue, sa durée sera indiquée entre ()
	Les graphies «mhum» et «einhein» transcrivent des marques d'approbation, tandis que la graphie «hein» est la marque d'un étonnement.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65/1997, 83-101

La communication interculturelle: malentendus linguistiques et malentendus théoriques[1]

Marianne KILANI-SCHOCH

Abstract

This paper deals with the social place relation between native and non-native speakers in a corpus of intercultural misunderstandings reported by non-natives. It analyzes, as they emerge from the data, the representation of the native built by the non-native, and also hierarchic features of native's behaviour, as well as the processes by which non-native "manage" situations of misunderstanding. The analysis leads to the conclusion that besides interaction and joint negociation, intercultural encounters basically are characterized as inequal encounters where the native exercices power through language and reinforces non-native's inferior position. The development of a syncretic intercultural style is thus hardly possible.

1. Introduction

Il est aujourd'hui devenu évident que le champ de la communication interculturelle est occupé par au moins deux approches, antithétiques: l'approche issue de l'anthropologie appliquée et de la psychologie sociale américaine et l'approche linguistique (non unitaire).

Ces deux approches s'opposent de façon radicale quant à la conception de leur objet, à leurs méthodologies et à leurs finalités: finalité pratique pour l'une, plus théorique que pratique pour l'autre.

1.1. La première approche que l'on qualifiera d'approche naïve ou non critique de la communication interculturelle est née, il est important de le rappeler, des besoins qui sont apparus dans un certain contexte politique et économique: qu'il s'agisse des diplomates en partance pour l'étranger dès l'après-guerre (voir WINKIN 1994), du programme des Peace-corps à la fin des années 60 ou du développement des sociétés multinationales (voir GUENTHNER 1993). Les Américains expérimentent les conflits culturels hors de leur territoire et cherchent à les prévenir et à en réduire la portée. La perspective qui sous-tend cette approche naïve, sur laquelle sont fondés la plupart des cours de formation à l'interculturel, est celle selon laquelle les différences de cultures constituent des obstacles à la communication et génèrent des conflits. Les tenants de cette approche prédisent que le choc des cultures sera d'autant moins grand que le participant occidental à une rencontre interculturelle aura été sensibilisé à ces différences et saura s'y adapter. Le but recherché est évidemment une plus

[1] Je dédie ce texte à la mémoire de ma mère.

grande efficacité interactionnelle, ce qui veut dire le plus souvent une plus grande efficacité professionnelle.

1.2. La deuxième approche de la communication interculturelle, l'approche linguistique, est celle qui nous intéresse ici. On peut grossièrement distinguer dans cette approche linguistique d'une part un courant interactionniste, inauguré par la sociolinguistique interactionnelle de GUMPERZ (1982), et d'autre part des travaux de pragmatique contrastive.

Le courant interactionniste peut être qualifié de courant critique: en effet la configuration du champ de la communication interculturelle ainsi que sa genèse sont tels que, peut-être encore plus qu'ailleurs, bon nombre des questions importantes actuelles consistent en des discussions de base relatives aux notions et méthodologies utilisées, aux finalités et enjeux poursuivis, voire même à la légitimité du domaine. Le déficit théorique dont souffrent la plupart des travaux du courant que j'ai appelé naïf ou non critique est si important, en même temps qu'ils connaissent une extension et une audience de plus en plus grande, que des mises au point répétées et une réflexion de fond sont toujours justifiées.

A commencer par le plus élémentaire: de quoi parlons-nous lorsque nous parlons de communication interculturelle ?

ELLINGSWORTH en 1977 déjà (p.100) avait bien montré la difficulté de l'addition de l'adjectif interculturel à communication pour désigner un type particulier de communication caractérisé par des différences culturelles entre les participants. Logiquement cette catégorie de la communication interculturelle requiert l'existence d'un autre type de communication, intraculturelle, où toute différence culturelle serait absente. Ce qui est difficilement concevable. Une précaution minimale - qui ne résout pas entièrement le problème mais a le mérite de ne pas l'éviter - consiste donc à ne pas formuler de prédictions a priori sur l'aspect dominant, interculturel ou intraculturel, d'une rencontre. On n'utilise le terme de communication interculturelle que dans une évaluation a posteriori d'interactions réelles, dans lesquelles des différences culturelles se sont rendues manifestes et ont pu être reconnues comme telles (ELLINGSWORTH 1977; 102, FRANCESCHINI 1996; 73).

1.3. Une des difficultés essentielles de la communication interculturelle réside dans la définition de la culture.

Les tenants de l'approche critique n'ont de cesse de défendre une conception dynamique, situationnelle et interactionnelle de la culture, inspirée de travaux récents en anthropologie. La culture - ensemble de valeurs et de conceptualisations partagé par les membres d'un groupe - ne réfère pas à des

entités autonomes et préexistantes, mais fait l'objet de constructions et reconstructions de la part des acteurs sociaux engagés dans les interactions. La culture est à la fois un microconcept concernant ce qui se passe dans des situations d'interaction concrètes et uniques entre des individus, et un macroconcept cognitif et d'action qui marque les limites sur ce qui peut être exprimé, fait, compris, etc. (BLOOMAERT 1991; 26, GUMPERZ 1992; 45). Une telle conception de la culture en fait une notion ouverte et partagée par la linguistique et l'anthropologie. Cette conception rappelle ainsi que l'approche de la communication interculturelle ne peut être qu'une approche pluridisciplinaire (BLOOMAERT 1991; 27), tant pour les données empiriques que pour les catégories descriptives utilisées.

1.4. De la position théorique adoptée par rapport à la communication interculturelle dépend bien évidemment la manière dont on caractérise et définit l'objet de recherche. Quelles sont aujourd'hui les questions pertinentes du domaine de la communication interculturelle, c'est-à-dire quelles sont les questions qui présentent un intérêt théorique pour la linguistique ? Le problème mérite d'autant plus d'être soulevé qu'une des tentations principales dans ce champ de recherche est de se cantonner à un niveau descriptif, souvent purement anecdotique: une certaine idéologie ambiante, xénophilique, a développé un goût très ambigu pour le catalogage des différences culturelles.

Je ne veux pas dire que toute information sur les normes ou conventions culturelles de conversation par exemple soit inutile. Cette information est une nécessité, pour autant qu'elle remplisse les exigences du plan méthodologique auxquelles on a fait allusion plus haut. Mais la description de ces normes ne peut constituer une fin en soi. Même les chercheurs à l'origine du grand projet de pragmatique contrastive des actes de langage (cf. BLUM-KULKA et al. 1989) reconnaissent aujourd'hui cette limitation lorsqu'ils affirment que l'approche contrastive n'apprend rien sur les pratiques communicatives effectives en contact interculturel (KASPER & BLUM-KULKA 1993; 13).

1.5. L'analyse linguistique de la communication interculturelle, dont il ressort qu'elle ne peut être qu'interactionnelle, c'est-à-dire se fonder sur l'étude d'interactions réelles, a pour question première et centrale la manière dont les interactants construisent leur identité culturelle et la différence culturelle dans l'interaction ou la communication (GUENTHNER 1993; 23, BLOOMAERT & VERSCHUEREN 1991; 8). Comment des microphénomènes discursifs sont-ils articulés à des macrostructures culturelles plus larges (GUENTHNER 1993; 37) ? Comment une entité dynamique telle la culture pénètre-t-elle dans le discours (BLOOMAERT & VERSCHUEREN 1991; 4) et devient-elle un problème ?

Ainsi que le soulignent BLOOMAERT & VERSCHUEREN (1991: 9): "la notion de style communicatif est encore problématique". Elle nécessite le développement d'un cadre interprétatif qui permette d'effectuer des généralisations à partir de l'observation d'interactions particulières.

1.6. La question subséquente est celle de la réussite (ou de l'échec - déjà bien étudié par GUMPERZ 1982 par exemple) de la communication interculturelle: quels sont les processus qui contribuent à la construction d'un consensus en situation ?

Les conditions de réussite de la communication interculturelle représentent une préoccupation partagée par toutes les approches du domaine et dont les implications éthiques et pratiques sont évidentes. Certains chercheurs vont cependant plus loin en en faisant la base de la définition de l'interculturel: l'interculturel est alors compris comme le résultat d'un processus social dynamique, et non comme un pur concept descriptif, il est un objectif à atteindre.

CAMILLERI (1989: 389, 392) par exemple, oppose l'interculturel au pluri- ou au multi-culturel. Dans une situation multi-culturelle, les cultures se contentent de coexister entre elles, elles restent dans l'isolement ou entrent en conflit. L'interculturel est en revanche selon lui un stade construit par les partenaires qui s'élève au-dessus de cette simple coexistence. Il doit constituer "un nouveau plan: celui d'une formation unitaire harmonieuse transcendant leurs différences (les différences entre les cultures) sans les évacuer." En d'autres termes, l'interculturel définirait la communication adéquate entre partenaires culturellement différents. Il consisterait en "la façon correcte acquise par chacun d'entre eux (des partenaires) de signifier et de traiter cette différence chez les autres et en lui-même."

Dans cette vision idéale de l'interculturel le rôle du langage n'est pas explicitement discuté, mais le problème qui est soulevé renvoie à une question que les linguistes se doivent de poser: la question d'un style communicatif interculturel, c'est-à-dire d'un style syncrétique intégrant plusieurs identités. Une telle synthèse linguistique et culturelle est-elle concevable et quelles en sont les conditions de réalisation ? S'agit-il d'un style intermédiaire ? Dans quelle mesure consiste-t-il à supprimer des traits culturellement marqués ? Dans quelle mesure adopte-t-il de nouvelles conventions ?

1.7. Dans cet article, j'aimerais interroger la possibilité d'un style interculturel, à partir d'un corpus d'interactions avec des natifs, constitué par des étudiants non

francophones, mais possédant une bonne maîtrise du français[2]. Ces étudiants ont été confrontés à de nouveaux modes conversationnels et certaines différences avec le système de leur langue première (ci-après L1) ont produit des malentendus dont ils ont été les victimes[3]. Par malentendu je désigne et j'entends ici une expérience interactive, subjectivement négative ou insatisfaisante, dont l'analyse posthoc montre qu'elle provient d'un problème d'interprétation dans le déroulement de l'interaction. Ces malentendus ont pour origine des divergences au niveau de la dimension socio-pragmatique de l'interaction, non celui de la structure linguistique au sens étroit du terme. Ils se situent donc dans le non-partage des normes et conventions culturelles implicites qui régissent les interactions. L'ignorance des normes interactionnelles spécifiques à une culture a des implications sur le comportement interactif des non-natifs: ceux-ci, souvent placés dans l'embarras, ne savent pas nécessairement quel comportement suivre, par exemple comment enchaîner ou répliquer.

Comme mon approche est centrée sur les acteurs sociaux et sur leurs expériences individuelles (voir 2.), le caractère imprécis de la notion de malentendu n'est pas problématique, me semble-t-il: ce sont les locuteurs qui définissent ce qui est pour eux un malentendu.

L'analyse portera sur les conditions d'émergence d'un style interculturel, c'est-à-dire sur certains aspects à mon sens insuffisamment étudiés, de la relation entre locuteur natif et non-natif, plus que sur ses caractéristiques linguistiques éventuelles.

1.8. Mon approche des problèmes de la communication interculturelle s'inscrit en faux contre une autre déviation de l'approche non critique: celle visant à faire de la culture la causalité absolue à tout conflit ou problème social. Cette déviation est une conséquence de la tendance à faire de la culture "une entité transcendante aux réalités et aux acteurs sociaux" (GIRAUD 1993; 41). Or, répétons-le, "les formes culturelles n'existent pas indépendamment des contextes

2 Ces étudiants suivent le programme du diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère de l'Ecole de français moderne de Lausanne.

3 Rappelons que c'est à GUMPERZ (1982 par exemple) que revient l'idée de travailler sur les malentendus interculturels comme source heuristique pour la reconstruction des savoirs socio-culturels d'arrière-plan et des schémas interprétatifs des interactants.
L'intérêt pour les malentendus s'est aussi manifesté en anthropologie dans l'oeuvre de SAHLINS (1985). Sahlins développe la notion de malentendu productif qui représente une dimension essentielle de la communication entre des systèmes culturels différents. Toute une partie de l'histoire doit être considérée comme le produit des réinterprétations ou mésinterprétations que chaque société tend à effectuer de l'autre en fonction de ses propres conceptualisations (voir KILANI 1989; 112 et seq.). Sur le malentendu productif d'un point de vue linguistique voir COUPLAND et al. (1991).

historiques et des rapports sociaux qui conditionnent leur émergence ou leur maintien" (p.41) . La réification de la culture en une seconde nature conduit à réduire les "contacts de cultures" à de purs processus d'acculturation (p.43). Cependant, ce ne sont pas des cultures qui entrent en contact mais des groupes d'individus, qui en-deça de leurs différences culturelles, s'opposent par les places différentes qu'ils occupent dans un système de relations sociales, le plus souvent inégalitaires. La "culturisation" des relations interculturelles et la "naturalisation" de la culture non seulement escamotent la complexité sociale de ces relations mais renouvellent en termes "d'altérité culturelle" la logique raciste fondée précédemment sur le biologique (p.45).

Les problèmes de l'acquisition d'une langue seconde (ci-après L2) dans un contexte étranger - qu'il s'agisse du système linguistique ou des conventions culturelles d'interaction - exigent donc à mon sens l'adoption d'une perspective sociale, bien défendue dans l'ouvrage de BREMER et al. (1996). La question de l'intercompréhension ou celle des malentendus dans les interactions interculturelles y sont traitées comme des phénomènes sociaux. Ceci veut dire que les processus par lesquels les locuteurs deviennent des membres culturellement compétents, sont à considérer comme des processus de socialisation linguistique plutôt que comme des processus d'acquisition (p.216). Au centre de ce type d'approche de la communication interculturelle figurent donc des acteurs sociaux engagés dans des situations d'interaction fort diverses où il n'est pas exagéré de dire qu'ils luttent pour une utilisation compétente de L2 et pour leur reconnaissance sociale. Même lorsqu'ils possèdent une bonne compétence dans la langue seconde, les non-natifs se trouvent confrontés à la gestion de conflits d'identités, dus à leur appartenance à un groupe minoritaire.

1.9. Une perspective sociale sur les malentendus consiste donc également à s'interroger sur les relations de pouvoir dans les interactions entre natifs et non-natifs. Je chercherai à analyser les manifestations du pouvoir et de la stratification sociale dans ces expériences individuelles relatées par mes étudiants. Non seulement d'ailleurs des manifestations du pouvoir mais comment celui-ci se nourrit et se renforce à travers ces interactions.

Dans une société, le groupe dominant détient un pouvoir symbolique, culturel et communicatif (voir BOURDIEU 1982 par exemple) dont par définition les groupes minoritaires sont exclus. Ce pouvoir s'exerce à travers un capital symbolique qui confère au locuteur natif un certain nombre de droits, comme par exemple hors cadre institutionnel celui de considérer que l'acquisition de la langue du pays est prioritaire sur le maintien de l'identité spécifique; celui d'exiger du non natif qu'il se conforme tant que faire se peut aux normes

interactionnelles locales; ou encore celui de lui enseigner les normes à suivre. En situation institutionnelle, il est évident que ces droits vont encore plus loin, jusqu'à l'intrusion, l'ordre, etc. Chez les alloglottes qui expérimentent régulièrement ces interactions institutionnelles se forment ainsi un ensemble de présuppositions sociales et de schémas intégrant cette asymétrie des rôles. En témoignent leurs réponses souvent inadéquatement référentielles et personnelles (BREMER et al. 1996; 12-13).

1.9.1. Le pouvoir du natif s'exerce déjà au niveau du sens: la contextualisation développée par GUMPERZ (1982, 1992), qui recouvre tous les moyens (signes, activités) contextuels mis en oeuvre par les interactants pour signaler l'interprétation à donner à leur énoncé, apporte avec elle les valeurs implicites d'identité sociale et culturelle qui sont autant de valeurs de pouvoir. Ainsi ne comptera comme pertinent, adéquat, acceptable dans un contexte social que ce qui sera contextualisé selon la majorité. Le reste sera perçu comme écart et rejeté. Mon corpus contient un exemple significatif , je crois, de ce processus: il s'agit de la réaction manifestée par des natifs à un comportement hypercorrect, plus précisément hyperaccommodatif (GILES & WILLIAMS 1992), de non natifs: deux étudiantes de langue hongroise à la cafeteria de l'Université se sont assises à une table où se trouvaient deux natives et, croyant bien faire, les ont saluées au moyen de la formule *Salut ! Ca va ?* qu'elles avaient observée. Elles n'ont obtenu, bien entendu, qu'une ébauche de réponse, significativement distante, tandis qu'une des deux natives réagissait par un silence de censure: le droit au sens (en l'occurrence un sens relationnel) était ici refusé à l'énoncé du non-natif parce que la contextualisation de cet énoncé en termes de rôles[4] et de schéma d'action n'était pas conforme.

Qu'est-ce d'autre qui empêchait les natifs d'accueillir d'un oeil amusé ce comportement inhabituel ?

1.9.2. L'asymétrie fondamentale de la relation entre natif et non-natif ne doit pas faire oublier que les interactions se construisent à travers des négociations conjointes. La collaboration du locuteur natif peut être demandée pour lever un malentendu. Mes informateurs parfois - mais nous verrons que cette attitude n'est pas fréquente - interrogent à propos du comportement (remerciement, réponse) que le locuteur majoritaire leur impose. Ils peuvent aussi résister à l'imposition en refusant d'adopter les normes conversationnelles locales et préserver ainsi des marqueurs d'ethnicité: il est important de rappeler avec

[4] L'utilisation d'un style familier par un alloglotte n'est généralement pas acceptée, à moins qu'il ne parle la langue seconde comme sa langue première.

KASPER & BLUM-KULKA (1993;11) que l'accommodation socio-culturelle à une L2 est autant affaire de choix que de capacité.

Les interactions sociales avec le groupe majoritaire ont donc une incidence directe sur le processus de socialisation et d'acquisition. Selon que le sentiment minoritaire se trouve renforcé ou non, selon le respect ou les atteintes à la face positive (BROWN & LEVINSON 1987), le locuteur adoptera certaines stratégies de comportement plutôt que d'autres, à savoir silence, évitement ou au contraire demande de clarification, etc.

Dans ce sens, la dimension individuelle de l'expérience ne doit pas être négligée et peut venir nuancer toute généralisation sur la communication interculturelle.

2. Présentation des données

Mon travail porte sur une catégorie particulière d'acteurs sociaux: des étudiants étrangers en séjour à Lausanne, et sur une catégorie spécifique de contextes et d'interactions: des contextes et interactions non institutionnalisés, de l'ordre de la conversation quotidienne. La plupart des exemples d'interaction étant empruntés au contexte universitaire et impliquant des interlocuteurs natifs qui sont eux aussi des étudiants, on dispose là d'un échantillon de situations a priori assez égalitaires. Les différences socio-économiques entre natifs et non-natifs, sans être inexistantes, sont au moins partiellement neutralisées. Cela devrait ainsi mieux laisser apparaître les relations de place (DE PIETRO 1987, 1988), dans lesquelles les acteurs d'une interaction interculturelle en pays étranger se trouvent pris, avec ce que ces relations comportent comme incidence sur la possibilité de développement d'un style interculturel.

Les données que les étudiants non natifs me fournissent depuis plusieurs années m'ont amenée à la conviction que l'interaction interculturelle par définition ne peut être égalitaire, en raison de la différence de savoir linguistique et institutionnel et en raison du pouvoir symbolique détenu par la majorité. L'asymétrie linguistique, même peu marquée, désigne en même temps qu'elle constitue l'asymétrie au niveau social. D'autres linguistes, notamment DE PIETRO (1987, 1988) ou ALBER & PY (1986) ont déjà mentionné ce point. Ce que j'espère pouvoir montrer ici c'est que cette asymétrie sociale conditionne et les lieux de malentendus, et la résolution de ces malentendus.

3. Les malentendus

J'analyserai les exemples de malentendus tels qu'ils m'ont été rapportés par les non-natifs selon les perspectives suivantes:

3.1. la représentation des rapports avec la majorité

3.2. les marques de domination

3.3. les processus de gestion ainsi que leurs conséquences pour le développement d'un style interculturel.

3.1. Certains malentendus sont rendus possibles par la représentation négative que les locuteurs non natifs ont des rapports entre majorité et minorité à laquelle ils appartiennent; cette représentation, dont il est difficile de dire à quel point elle est constituée par les expériences interactives et à quel point elle résulte du sentiment minoritaire, détermine l'interprétation que les locuteurs non natifs vont donner d'un comportement linguistique qu'ils ignorent. Il est frappant de constater que l'interprétation hostile s'applique en dépit des autres éléments contextuels.

Les malentendus qui nous semblent significatifs de cet état de fait ont pour premier exemple une forme régionale de salutation: la forme *adieu*.

Bien qu'attestée sur une grande partie du domaine gallo-roman (Suisse romande mais aussi Haut-Jura, Savoie, Midi, Charente-Maritime, voir le *Dictionnaire des particularités lexicales contemporaines du français en Suisse romande*), la forme *adieu* comme forme de salutation employée pour aborder quelqu'un au lieu de *salut* ou *bonjour* ou comme forme de salutation employée en prenant congé de quelqu'un que l'on pense revoir dans un avenir proche à la place de *salut* ou *ciao*, est moins connue que comme forme de salutation pour prendre congé de quelqu'un qu'on ne pense plus revoir. Ainsi 3 étudiantes de langue russe, italienne et albanaise, ont-elles toutes attribué un sens hostile à cette forme qui leur était adressée: elles ont considéré que le locuteur exprimait ainsi le souhait de ne plus les revoir.

Sans compter le fait que des atteintes aussi ouvertes de la face positive sont tout de même assez rares dans les interactions en dehors d'une situation de conflit, on soulignera que ces malentendus se sont produits dans un contexte qui a priori ne devait pas favoriser une interprétation négative. Il s'agissait d'une rencontre avec une amie de famille dans un cas et de l'entrée dans une salle de séminaire à l'université dans les autres cas. Il me paraît significatif qu'au lieu d'une situation d'ambiguïté créée par l'antagonisme apparent des indices de contextualisation, toute une partie de ces indices ait été au contraire ignorée, laissant place à une inférence simple: on veut que je parte. Cette inférence a été induite par le sentiment d'exclusion qu'un individu peut ressentir par rapport au groupe; ici ce sentiment était renforcé par le fait que le groupe d'étudiants appartenait à la majorité.

Dans les langues de ces non natives, la forme *adieu* trouve un équivalent, mais toujours avec le sens d'une salutation définitive à quelqu'un qu'on ne pense plus revoir. La comparaison avec la langue source a ainsi facilité la mésinterprétation, et on peut considérer que l'on a affaire à une sorte de transfert négatif. En outre, les conditions sociolinguistiques d'emploi de *adieu* ne sont pas clairement établies[5] et donc pas facilement repérables par les non natifs.

Le transfert de la langue source et la variation sociolinguistique toutefois n'expliquent pas à eux seuls le malentendu et n'enlèvent rien au rôle joué par la représentation des rapports avec la majorité, comme le montrent d'autres exemples.

On retrouve en effet cette même perception d'une attitude hostile dans l'interprétation de certains thèmes d'ouverture de conversation (ou assertions de salutation/ thèmes secondaires), notamment le thème du temps qu'il fait, fréquent dans notre culture. Bien des non-natifs ressentent comme insultant l'ouverture *Il fait beau aujourd'hui* ou tout autre développement sur ce thème (KILANI-SCHOCH et al. 1992), parce qu'ils l'interprètent comme un indice de mauvaise volonté interactionnelle. Il est remarquable que cette interprétation hostile prévale chez des étudiants d'origine fort diverse: on s'attendrait tout à fait à ce que les non-natifs évaluent négativement cette différence dans les préliminaires conversationnels sur la base de leurs normes culturelles propres, conformément à une attitude très commune consistant à juger l'autre comme impoli parce que différent. On s'attend moins en revanche à ce que cette différence soit comprise comme un signe de non- coopération, de rejet ou de volonté d'en finir avec l'interaction. Cette préférence pour l'interprétation hostile, à mon avis, s'explique à partir des rapports sociaux. Elle est fonction de la représentation que les locuteurs non natifs ont de leurs rapports avec la majorité. Ces rapports de toute évidence sont à caractériser en termes hiérarchiques: le locuteur non natif vit une situation d'insécurité et d'infériorité (objective et subjective) qui limite les sens possibles en contexte.

Même certains procédés phatiques ou captateurs destinés à s'assurer l'attention de l'interlocuteur sont susceptibles d'être mal perçus s'ils sont construits sur une métaphore inconnue de la langue source: l'énoncé *"tu vois ce que j'entends"* est perçu par une étudiante russe comme une moquerie à son égard, parce qu'en russe, vision et audition ne forment pas les bases de métaphores pour la compréhension et l'expression linguistique.

5 *Adieu* s'emploie avec quelqu'un que l'on tutoie, préférentiellement avec quelqu'un de même sexe (les femmes l'utilisent fréquemment mais je l'ai aussi observé entre hommes) et beaucoup comme forme non réciproque de la part d'adultes à des enfants ou des jeunes.

3.2. Comme je l'ai dit plus haut, la perception du sentiment minoritaire est nourrie ou au contraire corrigée dans les expériences interactives avec la majorité. Il peut y avoir une forte variation individuelle à cet égard. De nombreux travaux sur l'acquisition d'une L2 ont d'ailleurs insisté sur le rôle de l'interaction et des processus de négociation conjointe pour l'apprentissage (voir PY 1995, par exemple). Je voudrais cependant rappeler que l'attitude pédagogique du locuteur natif a aussi son revers en ce qu'elle est l'occasion, même indépendamment de tout sentiment xénophobe, d'affirmer une position dominante; en d'autres termes elle permet d'exercer du pouvoir. Les récits de mes étudiants montrent que le locuteur natif considère comme un droit et peut-être même un devoir de corriger un non-natif en matière de politesse, quitte à attenter à sa face positive. Nombre d'étrangers ont par exemple subi une leçon de remerciement correspondant à la caricature d'un certain comportement culturel: *en Suisse on doit dire merci et le répéter*.

Un des exemples de malentendu rapporté par une de mes informatrices concerne l'expression verbale ou non verbale du remerciement. Le malentendu s'est produit dans le cadre d'une relation amoureuse. Cette étudiante argentine a été corrigée à plusieurs reprises par son ami suisse qui exigeait d'elle qu'elle reprenne sous une forme verbale le remerciement qu'elle avait exprimé de manière non verbale (par un baiser, un sourire, etc.). L'amoureux lui ordonnait de dire merci pour la glace ou le café offerts !

La dimension interculturelle de ce malentendu tient au caractère peu acceptable du remerciement non verbal dans la culture du natif. Pour être valable comme tel, le remerciement doit être verbalisé: la réalisation linguistique est une condition stricte de réussite de l'acte de remerciement dans la culture du natif. Cette condition est une condition éminemment culturelle. C'est elle qui explique sans doute en partie les "chaînes" de *mercis* facilement observables dans divers types d'interaction impliquant des natifs de cette culture.

La réaction du natif au malentendu relève en outre des rapports entre les sexes. L'expression directe d'un ordre de remerciement (*je veux que tu me dises merci*) viole les principes élémentaires de la politesse positive et négative (BROWN & LEVINSON 1987). Elle n'apparaît généralement que dans une relation d'autorité, telle la relation hiérarchique entre parents et enfants. Elle peut donc aussi apparaître dans une relations entre homme et femme, où l'asymétrie est parfois parallèle à celle de la relation parentale, de nombreux travaux de sociolinguistique l'ont amplement démontré.

Cet exemple de malentendu permet, me semble-t-il, de bien illustrer le lien entre la propension du locuteur natif à la pédagogie de la politesse et sa position de pouvoir par rapport au non-natif, ici hypertrophiée par l'asymétrie des sexes.

Un autre exemple de l'ambiguïté de cette attitude pédagogique concerne l'emploi du tutoiement et du vouvoiement. Le tutoiement raciste ou xénophobe non réciproque est largement documenté. Certaines de mes étudiantes - et l'asymétrie des sexes joue probablement à nouveau un rôle - ont eu à le subir aussitôt qu'on eut repéré leur origine étrangère, par exemple comme infirmière de la part de certains malades masculins. Mais l'exemple dont je veux parler ici est pour ainsi dire plus subtil. Une étudiante hongroise[6] pratiquait normalement le vouvoiement avec une connaissance du quartier qu'elle rencontrait régulièrement à travers les enfants. Cette personne était de même sexe et à peu près du même âge, et échangeait le tutoiement avec une des amies de cette étudiante, que celle-ci tutoie également. Or, à la suite d'une conversation dans laquelle tout le monde se tutoyait, la non-native a commis un lapsus et par mégarde tutoyé cette personne. La non-native s'est excusée. Son interlocutrice native a alors enchaîné en lui disant qu'elle pouvait la tutoyer *si c'était plus facile pour elle*.

Je ne discuterai pas ici l'intention certainement non malveillante de cette personne, du moins à un niveau conscient, consistant à vouloir faciliter la pratique du français à une non-francophone. On pourrait éventuellement y voir un essai de réparation conversationnelle Mais cette attitude pédagogique était humiliante à plus d'un titre pour la non-native: d'une part elle ramenait sa compétence linguistique à un niveau bien inférieur de ce qu'elle était à l'époque, d'autre part - en remotivant explicitement une forme solidaire sur une base purement fonctionnelle, elle signifiait à son interlocutrice qu'elle excluait un usage solidaire du tutoiement. En énonçant cette proposition, la native ne faisait qu'affirmer sa position de supériorité, ce qu'a bien perçu la non-native qui n'a plus jamais commis de lapsus dans l'emploi du vouvoiement à son égard[7].

3.3. La manière dont les locuteurs non natifs vivent, perçoivent, réagissent et dépassent les situations de malentendu a été moins étudiée que les sources de malentendus. Une des raisons tient à la nature souvent inconsciente du problème qui peut demeurer inaperçu ou mal localisable. Mais au sens où je le comprends

6 Le hongrois connaît la distinction entre le tutoiement et le vouvoiement mais a un système de stratification du *vous* qui ne permet pas de correspondance directe avec le français.

7 A moins que le comportement de la native ne contienne le présupposé selon lequel une telle proposition ne peut être formulée que si les conditions du tutoiement sont réunies (en l'occurrence une sympathie suffisante), ce qui signifierait alors une position encore plus complexe et ambiguë.

dans cette étude, le malentendu a été perçu puis identifié par le non-natif en tout cas. J'ai donc demandé aux étudiants de reconstituer et d'analyser leurs réactions à ces malentendus ainsi que les stratégies ou procédures auxquelles ils ont eu recours pour éventuellement les résoudre. Cela dans la perspective de la problématique du style interculturel mais aussi dans celle des conflits de droit et de position sociale qui en déterminent l'émergence.

3.3.1. Une question actuelle est celle de savoir dans quelle mesure ces malentendus sont verbalisés et résolus de manière interactive et dans quelle mesure l'effort est surtout du côté du non-natif qui cherche à s'accommoder à un nouveau style.

Pour résoudre un malentendu ou un problème dans l'interaction, le locuteur dispose théoriquement de moyens variés, des stratégies d'évitement et de dissimulation vis-à-vis de l'interlocuteur, jusqu'à l'interruption de l'interaction en cours dans le but de signaler directement le problème. Ces différentes options représentent des coûts et des risques variés pour la face et pour l'interaction notamment. Leur choix dépend de divers facteurs dont la situation, le type-d'activité, la relation avec l'interlocuteur ou la nature du problème. De façon générale cependant, les malentendus qui concernent les normes d'interaction sont rarement signalables explicitement au moment où ils se produisent, car un tel signalement serait impoli: la politesse consiste à considérer le système comme naturel, et interroger sur ses conventions revient à les relativiser. D'autre part, le signalement du malentendu violerait aussi une maxime de conversation (GRICE 1979): la maxime de relation qui prescrit de parler à-propos.

L'image dominante que mon corpus donne du locuteur non-natif est celle d'un observateur silencieux, voire passif, qui cherche à s'accommoder à de nouvelles conventions plus qu'à négocier, pour des raisons de politesse et surtout à cause de sa position minoritaire.

Seules deux demandes de clarification apparaissent dans le corpus. Dans les deux cas elles ont été rendues possibles par la nature intime de la relation entre les interactants et par l'acte de langage orienté vers le non-natif. Il s'agissait d'une requête et d'un ordre de remerciement d'une part (dans l'exemple de l'amoureux réclamant son remerciement), d'une question de salutation d'autre part: la question *qu'est-ce que tu deviens*. L'interprétation de cette question est difficile pour de nombreux non-natifs qui la ressentent comme intrusive ou comme présupposant la perception d'un changement négatif et visible chez eux de la part du locuteur natif.

Ces tentatives de négociation ont eu des résultats différents: la première a échoué puisque le locuteur natif n'a pas répondu mais a transformé ce qui n'était d'abord qu'une requête en un ordre de remerciement. La seconde en revanche a conduit à une reformulation: la question *qu'est-ce que tu deviens ?* a été reprise en une question *comment ça va ?*, et le dialogue a pu ainsi être poursuivi.

En ce qui concerne les autres malentendus du corpus, on observe non seulement que le non-natif ne les signale pas au cours de l'interaction mais qu'il ne semble pas non plus par la suite, hors interaction, solliciter l'aide du natif pour trouver une explication. Il est frappant de voir que le non-natif n'essaie pas d'agir de façon explicite sur la situation, comme s'il ne s'y sentait pas autorisé. Par exemple il se laisse imposer le thème du temps sans chercher à proposer une alternative, acceptant ainsi tacitement que l'orientation thématique soit prise en charge par le natif (comme cela a déjà été observé, voir par exemple COLLETTA 1991, BREMER et al. 1996). Cette attitude de réserve, voire même de soumission, est facilement compréhensible dans une première phase d'observation. Mais elle semble avoir tendance à perdurer, ainsi que le montrent les commentaires métalinguistiques des non-natifs qui insistent sur le fait qu'ils s'habituent à ce nouveau style. Le processus de socialisation paraît être avant tout un processus d'assimilation au sens de l'intériorisation de nouvelles normes, je reviendrai sur ce point.

La résistance à des comportements interactifs considérés par le non-natif comme impositifs apparaît aussi dans nos données, chez une étudiante russe qui ne séjournait à Lausanne que pour un semestre. Les malentendus répétés en interaction avec des natifs ont déterminé chez cette étudiante une attitude de rejet et d'évitement. La brièveté du séjour, le statut de l'étudiante et son appartenance à une culture forte sont pertinents pour expliquer cette attitude de résistance; celle-ci évidemment est peu favorable au développement d'un style interculturel. Mais nous allons voir que le désir ou l'effort d'adaptation ne le favorisent pas nécessairement non plus.

3.3.2. Les sources principales de malentendus telles qu'elles apparaissent dans les récits de mes étudiants concernent le plus fréquemment des séquences conversationnelles à caractère stéréotypé. Il s'agit des diverses phases de la séquence d'ouverture de conversation, des remerciements ou encore d'un constituant régional de l'échange complimenteur: la réplique *service* au remerciement après un compliment: ex. A: *Tu as une jolie robe.* B: *Merci.* A: *Mais service !*

L'essentiel des problèmes semble tenir dans la différence de conventionnalisation en L2 et en L1. En effet, le reproche qui nous est couramment adressé à nous, natifs, par les non-natifs est celui de notre manque de sincérité en conversation: par exemple, la réplique *service*, énoncée par le complimenteur après le remerciement au compliment, en raison de son caractère formulaire, semble mettre en question la condition de sincérité du locuteur, si importante pour la réussite de l'acte complimenteur.

Bien que mes données ne recouvrent qu'une infime partie de l'expérience interactionnelle et aient pu être influencées par les conditions de recueil de l'information[8], il me paraît néanmoins significatif que ce type d'exemple soit remémoré et facilement évoqué. Les malentendus semblent donc se produire prioritairement dans des séquences à fonction secondairement référentielle et prioritairement relationnelle/ (qu'on les appelle à fonction phatique, homiléique, etc.). Ces séquences sont comparables à des séquences de la L1: la plupart des malentendus consistent comme nous l'avons vu, en des phénomènes de transfert, c'est-à-dire qu'ils procèdent tous de la comparaison et de l'assimilation du fonctionnement en langue-cible au fonctionnement en langue-source.

L'importance des séquences stéréotypées et du transfert dans les malentendus a des conséquences sur la question du rapport entre différence culturelle dans l'interaction et risque de malentendu. Il apparaît, comme l'ont souligné déjà quelques chercheurs (par ex. ELLINGSWORTH 1977, KASPER & BLUM-KULKA 1993), que plus les normes conversationnelles sont semblables, plus les différences sont lourdes de conséquence parce qu'inattendues. En d'autres termes, il n'y a pas de corrélation entre degré de différence culturelle et degré de difficulté dans la communication. Il semble hardi de formuler des prédictions sur cette base.

3.3.3. Vers quoi évolue la pratique du non-natif après le premier moment de rejet ? Une phase d'observation plus ou moins longue permet le plus souvent d'inférer le caractère général d'une norme conversationnelle et ainsi de dépersonnaliser le problème. Le non-natif découvre que le comportement différent n'était pas dirigé contre lui. Le temps est donc un facteur décisif dans le processus d'accommodation. Cette phase d'accommodation, dans nos exemples, s'accompagne ou est suivie de l'acquisition des nouvelles normes. Parfois un entraînement volontaire renforce l'acquisition: une étudiante russe raconte

8 Ces étudiants ont lu divers travaux sur les malentendus interculturels centrés sur des exemples similaires et s'en sont inspirés.

comment le matin en sortant de chez elle, elle se répète qu'elle doit dire *bonjour, comment ça va* sans attendre de réponse référentielle.

La place et la relation que les nouvelles normes entretiennent avec celles de la langue source à première vue ne permettent pas de constater le développement d'un style interculturel. Il est remarquable au contraire que ces normes tendent à se substituer à celles de L1 et même à interférer en L1: plusieurs des étudiants ont créé des situations de malentendus dans leur langue maternelle en pratiquant par exemple des remerciements répétés dans des contextes familiers et affectifs où ils sont normalement exclus (espagnol), ou en posant non référentiellement la question *ça va*.

4. Conclusion

La problématique de la communication interculturelle en général, celle du style interculturel en particulier ne semble pas pouvoir être considérée indépendamment des positions et relations sociales dans lesquelles se trouvent les acteurs sociaux, autrement dit sans tenir compte des rapports de force qui s'exercent entre locuteur natif et non natif, entre majorité et minorité, dans les interactions interculturelles.

J'ai essayé de montrer, dans la limite de mes données, que ces rapports apparaissent comme fondamentalement inégalitaires et tendent plus à imposer le style communicatif dominant qu'à développer un hybride intégrant deux types de norme.

Le développement d'un style interculturel est certainement conditionné par la force intégrative et par la dimension plus ou moins consensuelle de l'identité locale. En d'autres termes, selon le contexte social du pays "d'accueil", l'effort d'intégration peut se trouver en contradiction avec la possibilité d'un style interculturel. Le modèle helvétique, par exemple, fondé sur l'équilibre fragile d'une diversité originelle, et sur sa préservation, tend à rejeter toute nouvelle diversité et exerce une pression consensuelle, bien plus forte que ce n'est le cas de pays d'immigration comme Israël ou dans une moindre mesure les Etats-Unis.

Le développement d'un style interculturel est également conditionné par le prestige symbolique respectif des cultures en contact (au-delà même des valeurs spécifiques attachées par l'individu): il faut rappeler, suivant la critique qui en a été faite en anthropologie, que le relativisme culturel est un concept théorique souvent inadéquat à décrire la réalité: "le *principe* du relativisme culturel ne peut rien contre le *fait* de la supériorité sociale - à l'échelle planétaire - de

certaines cultures sur d'autres; " (GIRAUD 1993; 40). Certains locuteurs non natifs sont donc irrémédiablement placés dans une position d'infériorité et d'insécurité identitaire, quelle que soit la bonne volonté ou les efforts du natif pour favoriser l'interaction interculturelle. Cette position d'infériorité détermine principalement deux types d'attitude et de pratique linguistique: l'assimilation ou la résistance totale. Mais elle laisse peu de chances au développement d'un style interculturel qui nécessite une base égalitaire. Mes exemples ont montré que la résolution ou le dépassement des malentendus tendaient à se réaliser dans le temps par suppression de traits culturels.

Plutôt que le développement de styles interculturels, ce que l'on observe aujourd'hui c'est les prémices d'un style standard international que les conditions sociales font nécessairement correspondre à un style occidental hégémonique. Par exemple l'évolution vers des questions de salutation non référentielles paraît prendre une dimension internationale: en français on l'observe dans l'utilisation par des locuteurs de moins de 30 ans de *bonjour, ça va* en situation formelle.

Pour ne pas terminer cet article sur une note trop pessimiste, j'aimerais souligner le fait que l'approche de la communication interculturelle que j'ai défendue ici, bien que critique, trouve des applications didactiques (voir aussi GUENTHNER 1989). J'insisterai sur la nécessité d'ouvrir des cours sur la communication interculturelle qui soient de véritables cours de linguistique ou sociolinguistique appliquée, c'est-à-dire des cours qui dispensent les connaissances conceptuelles sur le fonctionnement des interactions et sur les dimensions de la variation. Leur objectif est de permettre aux étudiants d'enrichir leur compétence métalinguistique avec un savoir de l'ordre du savoir-analyser. En d'autres termes le but visé consiste à leur transmettre les moyens de construire un plus grand nombre d'hypothèses interprétatives et d'inférences en situation d'interaction.

Ces cours doivent s'adresser à des natifs et à des non-natifs, tant il est vrai que les processus d'accommodation et de négociation dans les interactions interculturelles ne fonctionnent pas unilatéralement, on l'a trop souvent oublié et considéré que seuls les natifs occidentaux étaient capables d'adaptation. Un travail de dénaturalisation des systèmes de conventions interactionnelles peut s'exercer ainsi à double sens et rétablit un équilibre social que les non-natifs ne connaissent pas toujours dans leurs interactions quotidiennes avec les natifs. J'ose croire que le cours devient alors concrètement un lieu d'interactions interculturelles qui a la particularité de thématiser l'interaction interculturelle.

Bibliographie

ALBER, J.-L. & PY, B. (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation", *Etudes de linguistique appliquée* 61, 78-90.

BLOOMAERT, J. & VERSCHUEREN, J. (eds.) (1991): *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*, Amsterdam, Benjamins.

BLUM-KULKA, Sh., HOUSE, J. & KASPER, J. (1989): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, Ablex.

BOURDIEU, P. (1982): *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

BREMER, K., ROBERTS, C., VASSEUR, M.-T., SIMONOT, M. & BROEDER, P. (1996): *Achieving Understanding: Discourse in Intercultural Encounters*, London, Longman.

BROWN, P. & LEVINSON, S.C. (1987): *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.

CAMILLERI, C. (1989): "La communication dans la perspective interculturelle". In CAMILLERI, C. & COHEN-EMERIQUE, M. (ss. la dir. de), *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.

COLLETTA, J.-M. (1991): "La conversation "exolingue": quel objet ? quelles spécificités ? quelles compétences en jeu ?" In RUSSIER, C., STOFFEL, H. & VÉRONIQUE, D. (éds.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 95-106.

COUPLAND, N., GILES, H. & WIEMANN, J. M. (1991): *Miscommunication and problematic talk*, London, Sage.

DE PIETRO, J.-F. (1987): "Dialogue de sourds ou communication ? Approche linguistique de l'interculturel". In DEL VAL (éd.), *Psychopédagogie interculturelle*, Paris, 73-87.

DE PIETRO, J.-F. (1988): "Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles". In COSNIER, J., GELAS, N. & KERBRAT-ORECCHIONI, C. (éds.), *Echanges sur la conversation*, Paris, CNRS.

ELLINGSWORTH, H.W. (1977): "Conceptualizing intercultural communication", *Communication Yearbook* I, 99-106.

FRANCESCHINI, R. (1996): ""Das, was man nicht beschreiben kann" (Bert) oder: die Verführbarkeit der Interkulturalitätserklärung". In KOKEMOHR, R. & KOLLER, H-Ch. (Hrsg.), *"Jeder Deutsch kann das verstehen"*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 72-93.

GILES, H. & WILLIAMS, A. (1992): "Accommodating hypercorrection: a communication model", *Language & Communication* 12, 3/4, 343-356.

GIRAUD, M. (1993): "Culture", In *Pluriel-Recherches*, Cahier no. 1, Paris: L'Harmattan, 37-45.

GRICE, P. (1979): "Logique et conversation", *Communications* 30, 57-72.

GUMPERZ, J. (1982a): *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. (1982b): *Language and social identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. (1992): "Contextualization revisited". In AUER, P. & DI LUZIO, A. (eds.). *The Contextualization of Language*, Amsterdam, Benjamins.

GUENTHNER, S. (1989): "Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachunterricht", *Info DaF* 16, 4, 431-447.

GUENTHNER, S. (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation*, Tübingen, Niemeyer.

HINNENKAMP, V. (1994): "Interkulturelle Kommunikation", *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, 46-74.

99 BEST COPY AVAILABLE

KASPER, G. & BLUM-KULKA, Sh. (eds) (1993): *Interlanguage Pragmatics*, New York, Oxford University Press.

KILANI, M. (1989): *Introduction à l'anthropologie*, Lausanne, Payot.

KILANI, M. (1994): *L'invention de l'autre*, Lausanne, Payot.

KILANI-SCHOCH, M. et al. (1992): "Il fait beau aujourd'hui". Contribution à l'approche linguistique des malentendus interculturels, Lausanne, *Cahiers de l'Institut des Langues et des Sciences du Langage* 2, 127-151.

PY, B. (1995): "Interaction exolingue et processus d'acquisition", Lausanne, *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage* 7, 159-175.

WINKIN, Y. (1994): "Emergence et développement de la communication interculturelle aux Etats-Unis et en France". In FALL, K., SIMEONI, D. & VIGNAUX, G. (ss.la dir.), *Mots représentations. Enjeux dans les contacts interethniques et interculturels*, Paris, Actexpress, 33-50.

100

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65/1997, 103-118

Les pièges de la conversation exolingue
Le cas des immigrés français en Australie

Bert PEETERS

Abstract

In the everyday speech of French-speaking migrants in Australia (as in that of any migrant in any country where a language different from the migrant's native tongue is spoken), *three* "codes" come into play, viz. the first language, the interlanguage and the language of the natives. The non-adoption of the natives' communicative norms and cultural values may lead to communicative conflict, or even to pragmatic failure. The latter is of two types (THOMAS 1983). The distinction between pragma-linguistic and socio-pragmatic failure may be linked up with a similar distinction between pragma-linguistic and socio-pragmatic norms. The latter, but not the former, are based on cultural values which differ from one nation or one community to the other. A WIERZBICKIAN analysis (cf. *Langue française*, 98, 1993) of the Australian routine *How are you?* and of its so-called French counterpart *Ça va?* concludes the study.

Il est généralement admis aujourd'hui que l'alloglotte qui parle à un natif se sert en fait d'une *interlangue* (SELINKER 1969, 1972) plutôt que de la langue du natif. Le lexique et la grammaire de l'une se rapprochent tant soit peu du lexique et de la grammaire de l'autre, mais ils ne sont pas identiques. Une interlangue est un code distinct, une entité linguistique unique. Ce n'est pas une distorsion de la langue du natif, même s'il est évident qu'elle est apparentée à d'autres codes ou systèmes, plus en particulier (mais peut-être pas exclusivement) à la langue maternelle de l'alloglotte, laquelle demeure un point de référence et une source possible d'interférences, et à celle du natif, vers laquelle elle évolue incessamment. L'alloglotte s'engage dans un processus de "néocodage" (ALBER/PY 1986; 80), dont le but est de rapprocher son interlangue de la langue du natif.

L'alloglotte expatrié vit souvent dans un environnement où il rencontrera de temps à autre des gens qui parlent la même langue que lui, mais où, la plupart du temps, il devra s'exprimer dans une langue différente (l'interlangue modelée sur la langue des natifs mais influencée par sa propre langue maternelle). On pourrait faire valoir que, dans des cas de ce genre, lors de tout acte communicatif, il y aura soit une rencontre de deux codes soi-disant identiques (quand deux expatriés se parlent dans leur propre langue), soit une rencontre de deux codes distincts (l'interlangue et la langue du natif). Ainsi, *trois codes* différents sont en jeu: la langue maternelle, l'interlangue et la langue de l'autre. Dans certains cas, il y en aura cinq ou sept, ou plus encore. Il suffit de penser

aux nombreuses communautés qui sont effectivement "bilingues" ou "trilingues", où tout le monde (ou du moins la grande majorité de la population) parle deux ou trois langues: une langue maternelle, une deuxième langue apprise grâce au contact avec les voisins, une troisième langue apprise à l'école. Avant même d'essayer de comprendre ce qu'un interlocuteur a dit, il faudra que l'alloglotte *reconnaisse* la langue de l'énoncé.

N'exagérons pas, nous dira-t-on. L'alloglotte aura vite fait d'apprendre à associer tel visage ou telle voix à sa propre langue et tel autre visage ou telle autre voix à une langue étrangère. Il saura, avant que la conversation ne s'engage, quelle est la langue à l'aide de laquelle on s'adressera à lui. Le plus souvent, cela est vrai. Toutefois, les visages et les voix ne sont pas toujours un guide sûr. Il sera fort possible, par exemple, que deux Français en Australie se parlent en anglais (ou plutôt dans une interlangue qui s'en rapproche), ou encore qu'un Français et un Australien se parlent tantôt "en français" (le Français parlera sa propre langue, et l'Australien utilisera une interlangue), tantôt "en anglais" (l'Australien parlera sa propre langue, et le Français utilisera une interlangue).

Dans la plupart des cas, un sujet parlant réussit à se faire comprendre - toujours de façon imparfaite, à vrai dire, mais sans que les imperfections fassent descendre le message au-dessous du seuil de la clarté minimale (PEETERS 1995). L'acte interprétatif peut cependant échouer (il échouera plus souvent en situation exolingue qu'en situation endolingue), soit parce que l'interprétant n'a pas compris ce qui vient d'être dit, soit parce qu'il y a eu un malentendu (GIACOMI et al. 1984). Dans le premier cas (incompréhension), le message ne passe pas, ou bien ne passe qu'en partie. Dans le deuxième cas (malentendu), le message qui passe n'est pas celui que l'émetteur avait cru proférer. La bipartition entre malentendu (ou échec) *pragma-linguistique* et malentendu (ou échec) *socio-pragmatique* proposée par THOMAS (1983) a été souvent citée dans la littérature d'expression anglaise. Elle est moins bien connue des pragmaticiens de langue française. On a depuis peu un résumé en français (VOGEL/CORMERAIE 1996; 45), dont voici la première moitié.

> On peut différencier deux formes d'échec pragmatique, à commencer par **l'échec pragma-linguistique** où le locuteur en langue seconde donne à un énoncé une intention différente de celle qui lui est associée par les autochtones. (...) Par exemple, le client français qui répond "Thank you" à la question du serveur "Would you like some more coffee ?" n'est puni que par un café dont il ne veut pas (...).

Dans le cas d'un échec pragma-linguistique, l'alloglotte utilise un mot, une tournure ou une phrase dont il croit à tort connaître le sens pragmatique. S'il est de langue française, comme dans l'exemple donné par VOGEL et CORMERAIE, et qu'on lui offre une deuxième tasse de café dont il ne veut pas, il dit *thank you* sans se rendre compte qu'en anglais un remerciement qui suit une offre implique une acceptation plutôt qu'un refus : il voulait dire *merci* (= *non, merci*) mais a utilisé une formule (*thank you*) qui en français veut dire 's'il vous plaît' ou bien 'je vous en prie'. S'il est de langue anglaise, et qu'on lui offre un petit cognac qu'il ne saurait refuser (RILEY 1989; 236), il dit *merci* sans se rendre compte qu'en français un remerciement qui suit une offre implique un refus plutôt qu'une acceptation: il voulait dire *thank you* (= *yes, please*) mais a utilisé une formule (*merci*) qui en français veut dire 'non, merci'...

A l'échec pragma-linguistique s'oppose l'échec socio-pragmatique (VOGEL/ CORMERAIE 1996; 45):

> Plus grave dans ses conséquences et plus complexe à saisir, **l'échec socio-pragmatique** se constate lorsque des différences culturelles fondamentales se manifestent sous forme linguistique et que cet encodage culturel n'est pas déchiffré par l'interlocuteur. (...) Un exemple d'échec socio-pragmatique entre hommes d'affaires français et britanniques (...) concerne l'interprétation de l'expression "from time to time" - habituelle dans le libellé des contrats outre-Manche - et qui, traduite pour être lue par des juristes français donne: "de temps en temps", et a mené dans un cas précis au refus brutal et indigné des Français qui considéraient et interprétaient ces termes vagues et imprécis comme un refus de clarté, de transparence et d'honnêteté dans un important document officiel. Il est intéressant de constater qu'après explication sur les différents points de vue juridiques, pour démêler l'écheveau socio-sémiotique à l'origine du conflit, le camp anglais a accepté d'utiliser des termes moins ambivalents, faisant sans doute une entorse à la tradition du texte contractuel anglo-saxon.

La remarque suivante, due à THOMAS elle-même, est extrêmement importante et mérite d'être mise en évidence:

> I would not, of course, wish to claim that any absolute distinction can be drawn between pragmalinguistic and sociopragmatic failure. They form a continuum and there is certainly a grey area in the middle where it is not possible to separate the two with any degree of certainty. (THOMAS 1983; 109)

A la distinction entre échecs pragma-linguistiques et échecs socio-pragmatiques, on peut faire correspondre une distinction (aussi peu précise) entre deux types de *normes communicatives*. Les normes *socio-pragmatiques* vont d'indications précises du type "dans le style juridique anglais, on dit *from time to time* pour renvoyer à des intervalles réguliers" à des principes très généraux du type "il faut dire ce qu'on pense". Elles reflètent des *valeurs culturelles* qui diffèrent d'une nation ou d'une communauté à l'autre, qui *prescrivent* certains comportements et en *proscrivent* d'autres: p.ex., dans le cas de la formule *from time to time*, la valeur culturelle identifiée à l'aide du mot-clef *understatement*, ou bien, dans le cas du précepte général, la valeur culturelle identifiée à l'aide du mot-clef *franchise*. Les normes *pragma-linguistiques* (p.ex. "on dit *merci* pour refuser une offre", "on dit *thank you* pour accepter une offre"), d'autre part, ne sont pas culturellement déterminées, même si elles sont caractéristiques d'une langue particulière. Elles sont difficiles à ignorer et plus généralement respectées que les normes socio-pragmatiques, qui, elles, sont moins absolues; tout écart sera cependant perçu en tant que tel, et jugé relatif à la norme bafouée.

Les conséquences d'un échec pragmatique varient selon le type d'échec dont il est question. L'échec pragma-linguistique ne laisse, pour commencer, qu'une seule personne mal à l'aise, à savoir l'alloglotte. Jusqu'à ce que celui-ci reprenne la parole, par exemple pour observer qu'il ne voulait plus de café, ou qu'il n'a toujours pas reçu son petit cognac, le natif ne se doutera de rien. Qui plus est, l'alloglotte lui-même ne se rendra compte de la véritable nature de l'acte communicatif (c'est-à-dire de l'échec pragma-linguistique) qu'à partir du moment où le natif cherche à s'expliquer ("You said *Thank you*, so I brought you another cup"; "Vous avez dit *Merci*, donc j'ai rangé la bouteille"). Le malentendu est bientôt éliminé, et la vie continue.

En revanche, l'échec socio-pragmatique, lui, est susceptible d'avoir des implications sociales d'envergure. Le natif ne songera guère à attribuer la tension qui résulte de l'énoncé d'un alloglotte à un conflit de styles, c'est-à-dire de normes communicatives ou de valeurs culturelles (auquel cas les normes et les valeurs seraient invoquées pour expliquer la tension). Il ira plus loin, et *condamnera* le comportement dont il vient d'être témoin, en le rattachant à un stéréotype quelconque (THOMAS 1983; 97 - VOGEL/CORMERAIE 1996; 44-45). L'échec socio-pragmatique renforce ou corrobore ainsi les stéréotypes qui existent dans la communauté (certains échecs pragma-linguistiques ont le même effet, mais ce cas est relativement rare). Le plus souvent, l'existence de stéréotypes n'est pas de nature à créer des conflits ou des tensions ethniques - à

moins que des facteurs externes ne viennent s'y ajouter, comme c'était le cas en Australie, où, en 1995, au moment de la relance par le président Chirac des essais nucléaires dans le Pacifique, les Français ont pendant quelque temps eu la vie un peu dure.

Les recherches de Christine BÉAL (1990, 1992, 1993, 1994) montrent clairement que les Français qui s'établissent en Australie, à cause de ce qu'ils disent et de la façon dont ils le disent (c'est-à-dire à cause de la transposition des normes communicatives françaises dans un face-à-face franco-australien) contribuent directement à la longévité du stéréotype français tel qu'il existe dans l'esprit australien. Nous reviendrons dans quelques instants à ce qu'elle a à dire à ce sujet. Il est utile de signaler d'abord que, sauf erreur, hormis les recherches de BÉAL, il n'y a qu'une seule étude tant soit peu récente (BALL 1983) où le stéréotype que forment les Australiens au sujet des Français (et de quelques autres nationalités) ait été examiné, tant dans ses aspects positifs que dans ses aspects négatifs. Nous retiendrons de cette étude les constatations suivantes (qui susciteront sans aucun doute des discussions interminables !):

1. Les Français sont plus ambitieux que les Australiens, aux yeux de ces derniers, mais les Anglais et les Ecossais sont plus ambitieux encore. L'Australien adopte une attitude de "laissez-faire", peu typique du Français et des autres nationalités envisagées.
2. Les Français ont plus de confiance en eux-mêmes que les Australiens. Ceux-ci sont assez timides. Les Ecossais sont moins timides que les Australiens, mais plus timides que les Français. Les Anglais dépassent les Français.
3. On ne peut pas compter sur un Australien autant que sur un Ecossais, un Français ou un Anglais (dans cet ordre).
4. Les Anglais et les Ecossais sont d'une honnêteté comparable. Les Français sont moins honnêtes, et les Australiens se rapprochent le plus du pôle de la malhonnêteté.
5. Les Français sont plus sociables que les Australiens, qui le sont plus que les Ecossais, qui le sont plus que les Anglais.
6. Les Anglais et les Ecossais sont plus sérieux que les Australiens. Les Français sont les plus frivoles de tous.
7. Les Français sont bavards. Les Ecossais le sont moins, les Australiens moins encore. Les Anglais sont les plus réservés.

8. Les Ecossais et les Anglais n'ont pas le sens de l'humour. Les Français ont un meilleur sens de l'humour que les Australiens.

Ayant parlé à des Australiens *et* à des Français, BÉAL, de son côté, a pu comparer le stéréotype que forment les Australiens au sujet des Français à celui que forment au sujet des Australiens les Français qui viennent d'arriver en Australie. BÉAL insiste surtout sur les aspects négatifs de ces deux stéréotypes (les seuls à être invoqués et/ou renforcés en cas d'échec pragmatique), et elle attaque de plein front le problème auquel elle s'est inévitablement heurtée:

> [S]i on essaie, au cours d'interviews par exemple, de cerner les "différentes façons de parler", on retrouvera souvent les mêmes termes utilisés de part et d'autre pour décrire le comportement de l'interlocuteur. Le sens des termes dépend de celui qui parle. Les Australiens trouvent les Français égocentriques, car ils reprennent la parole à la moindre occasion et veulent à tout prix donner leur opinion. Les Français estiment que les Australiens "privilégient leur moi": ils font passer ce qu'ils sont en train de faire (que ce soit d'ordre personnel ou professionnel) avant toute autre tâche qui attend et n'aiment pas qu'on les dérange. Les Australiens trouvent certains Français hypocrites : leurs efforts pour être polis s'évaporent dès qu'ils sont sous tension, ce qui prouve que leur politesse n'était pas sincère. Les Français accusent les Australiens d'hypocrisie à cause de leur manie de "ménager l'autre" (par-devant, s'entend) alors qu'eux-mêmes, puisqu'ils disent ce qu'ils pensent au risque de blesser, se voient sincères. Les Australiens pensent que les Français sont conformistes avec leur respect de la hiérarchie ("Un tel n'ose pas appeler le patron par son prénom!"), et les Français trouvent les Australiens conformistes avec leurs formules de politesse "désuètes et dépourvues de sens".
>
> On pourrait continuer la liste. Il est vrai que les stéréotypes avancés de part et d'autre semblent parfois se compléter; mais, dans ce cas-là, peut-on s'y fier davantage? Faut-il croire avec les Australiens que les Français sont arrogants, impatients, agressifs, surexcités et volatiles et avec les Français que les Australiens sont mous, je-m'en-foutistes, superficiels et susceptibles? Ou bien croire avec les Français que les Français sont spontanés, francs, sincères et passionnés et avec les Australiens que les Australiens sont sympas, décontractés et faciles à vivre? Il semble indispensable d'élucider ce que ces termes recouvrent et de les clarifier en en analysant le contenu sémantique de façon rigoureuse. (BÉAL 1993; 80)

Le problème signalé en est un qu'Anna WIERZBICKA, au cours des années, a essayé de résoudre d'une façon radicale et originale. Les acquis de trois décennies de recherches l'ont amenée à l'élaboration de "scripts culturels" et d'une approche de la pragmatique interculturelle appelée en anglais "the cultural script model" (WIERZBICKA 1994; 70). Ce qui distingue les scripts culturels d'autres tentatives du même genre, c'est le recours à une *métalangue sémantique naturelle* grâce à laquelle les valeurs culturelles pourront être décrites et comparées *sans la moindre ambigüité*. La métalangue est basée sur un ensemble relativement réduit d'universaux ou de quasi-universaux lexicaux (une bonne cinquantaine) et d'un ensemble relativement réduit de structures syntaxiques universelles ou quasi universelles. Le lecteur trouvera dans WIERZBICKA (1993a) un aperçu historique, et dans WIERZBICKA (1993b) un exposé sur la syntaxe de la métalangue. Pour une présentation (partielle) de la métalangue française, voir PEETERS (1994).

Dans son article de 1993, BÉAL rapporte d'abord la règle générale qui sous-tend l'interaction verbale en anglais telle qu'elle a été formulée par WIERZBICKA (1991; 36):

> The implicit cultural assumption reflected in English speech seems to be this: everyone has the right to their own feelings, their own wishes, their own opinions. If I want to show my own feelings, my own wishes, my own opinions, it is all right, but if I want to influence somebody else's actions, I must acknowledge the fact that they, too, may have their feelings, wishes or opinions, and that these do not have to coincide with mine.

Elle oppose à cette règle la règle suivante pour le français (BÉAL 1993; 102):

> Chacun a le droit d'avoir ses propres désirs, ses propres opinions, ses propres sentiments. Mais chacun a le devoir d'exprimer ses désirs, ses opinions, ses sentiments, de façon claire pour les autres, et si les autres veulent l'influencer, il a le devoir de se défendre et de justifier ses désirs, ses opinions, ses sentiments.

On pourrait caractériser l'attitude anglaise comme une "politique de non-interférence", et l'attitude française comme une "politique d'engagement" (cf. BÉAL 1993; 102-105 pour les détails). Sans utiliser le terme, BÉAL a proposé des scripts culturels pour les valeurs françaises et australiennes qu'elle a repérées au cours de son étude. Les voici, avec quelques modifications reflétant les évolutions ultérieures du modèle:

"S'engager"

je pense quelque chose
je veux dire cette chose
je veux dire pourquoi je pense cette chose
je veux dire que cette chose est importante pour moi
je pense que les autres pensent aussi qu'on doit dire ce qu'on pense cela est bon

"To be non-committal"

je pense quelque chose
je ne veux pas que les autres pensent que cette chose est importante pour moi s'ils ne pensent pas la même chose
je peux dire cette chose
si je dis que cette chose n'est pas importante
si je dis que quelqu'un d'autre peut ne pas penser la même chose

"Franchise"

il est souvent mauvais de dire ce qui n'est pas vrai
quelque chose de mauvais peut arriver quand on fait cela

"Tact" / "White lie"

il est souvent mauvais de dire ce qui n'est pas vrai
parfois il est bon de dire ce qui n'est pas vrai si rien de mauvais ne peut arriver à personne à cause de cela

On peut se servir de la même métalangue pour expliciter les normes communicatives à travers lesquelles les valeurs culturelles se manifestent. Historiquement, comme elle se développait, la métalangue a servi à expliciter d'abord le sens de mots et de tours particuliers dans des langues différentes, ensuite la raison d'être de certains faits de grammaire, après cela les normes communicatives de diverses communautés linguistiques, et enfin les valeurs culturelles qui sous-tendent ces normes. A l'heure actuelle, les quatre usages de la métalangue coexistent. A titre d'illustration, regardons de plus près le tour anglais (et australien) *How are you?* et son prétendu équivalent français *Ça va?*.

En anglais, une conversation commence très souvent par des échanges de politesses du type (les points de suspension indiquent le début du corps de l'interaction):

A: How are you?
B: Fine, thanks. How about yourself?
A: Not too bad. (...)

108

Qu'une conversation puisse commencer de la sorte (MEY 1994; 219-220) est en soi un fait remarquable. On n'a pas besoin de se saluer d'abord, comme on le fait en français:

A: Salut!
B: Salut!
A: Ça va?
B: Ça va. (...)

La présence d'un point d'interrogation à l'écrit semble indiquer que le *ça va?* français (produit après une salutation) est une question. Cependant, il ne s'agit pas d'une question comme toutes les autres. La réponse peut être plus ou moins ouverte (nettement plus, comme nous le verrons dans quelques instants, qu'en anglais la réponse à un *how are you?*), mais elle n'est pas sans obéir à certaines contraintes. Il est impossible de répondre à un *ça va?* à l'aide d'un "rapport de santé complet" (BÉAL 1992; 42).

Contrairement au *ça va?* de la langue française, qui doit être précédé d'une salutation, le tour *how are you?* constitue lui-même une espèce de salutation. "J'avais remarqué, chez les commerçants, on vous demande comment ça va, ils s'en foutent!", observe à propos des marchands australiens un Français interviewé par BÉAL (1992; 26). *How are you?* n'est pas une question, même si c'est là très souvent le mot qu'on utilise pour y renvoyer. Certes, une intonation interrogative est admise; elle explique sans doute le recours au mot *question* et au point d'interrogation, qui n'est cependant pas obligatoire, ainsi que le montrent les vers de l'auteur anglais Arthur GUITERMAN, lequel fait remarquer dans ses *Proverbes de poète* (titre original: *A poet's proverbs*):

Don't tell your friends about your indigestion:
'How are you!' is a greeting, not a question.

En Australie, l'intonation interrogative est fortement concurrencée par une autre prononciation, où le *how* et le *you* (prononcé *yah*) sont produites sur la même note, et le *are* (qui est frappé d'un accent très marqué) sur une note légèrement plus haute. On obtient un contour intonatif qui n'a rien d'une question. Mais s'il ne s'agit pas d'une question, de quel droit peut-on affirmer que *how are you?* est une salutation? N'y a-t-il pas de différences qualitatives entre ce tour et des formules du type *hi! hello! hi there! g'day (mate)!*, communément utilisées en Australie?

Il est vrai qu'aucun des tours mentionnés ne s'utilise pour clore une conversation. C'est ce qu'apprit à ses propres frais le collègue américain de l'animateur australien Richard WILKINS, lors des Jeux Olympiques d'Atlanta

(juillet 1996). Ayant cru pouvoir rendre la parole au présentateur d'une émission télévisée australienne, à qui il venait de parler en direct, en utilisant un *g'day mate!* par ailleurs phonétiquement très réussi, l'Américain se vit corriger par son co-animateur: "You can't say that to finish up, it's only used to start a conversation", à quoi il répliqua, au bout de deux secondes de silence, à l'aide d'un *no worries, mate...*, phonétiquement tout aussi réussi. Cependant, ce n'est pas parce qu'ils sont impossibles à la fin d'une interaction, tandis qu'ils apparaissent naturellement au début, que les tours cités sont nécessairement tous des salutations. On remarquera ainsi qu'en réaction à un *hi!* ou un *hello!*, etc., un autre *hi!* ou *hello!* peuvent être utilisés. Il en est de même dans le cas du *ça va?* français, quoique le contour intonatif de la réaction ne soit plus celui d'une question. Par contre, les répétitions pures et simples du type *How are you? - How are you?* ou bien, sans contour interrogatif dans la réaction, *How are you? - How are you!* sont relativement peu fréquentes. Notons sur ce point le contraste avec *How do you do?*, formule en usage dans plusieurs autres cultures anglophones, mais très rarement utilisé en Australie: un échange qui fait écho et où le contour interrogatif est préservé paraît tout à fait normal.

L'impression qui se dégage de ce qui précède, c'est que les mots permettant de décrire les deux tours semblent nous manquer. Cependant, contrairement aux apparences, ils ne nous manquent pas. Nous pourrions préciser ce que nous avons en tête en disant que le tour anglais représente une espèce de croisement entre une salutation, une question, et une invitation adressée à l'interlocuteur qui est censé dire quelque chose au sujet de son état actuel, quelque chose que l'on s'attend à être "bref et bon", plutôt que "long et mauvais". Le tour français est une espèce de question qui invite une réponse brève et bonne, mais qui admet aussi une réponse plus développée. WIERZBICKA (1991; 132), à qui la paraphrase du tour anglais (que nous avons essayé de transposer en français) est due, souligne qu'une description de ce genre n'est toutefois qu'un point de départ. Elle attire l'attention de son lecteur sur le fait que des mots anglais tels que *greeting*, *question* et *invitation* n'ont pas nécessairement d'équivalents précis dans d'autres langues (même pas, ajoutons-le, dans une langue aussi proche de l'anglais, typologiquement et génétiquement parlant, que le français!). Les utiliser sans aucun sens critique, c'est faire preuve d'ethnocentrisme. La solution réside dans le recours à la *métalangue sémantique naturelle*. On peut décrire le sens de la formule *How are you?* de la façon suivante (cf. WIERZBICKA 1991; ibid.):

How are you?

(a) you and I have come to be in the same place
I know: because of this, you and I can now say things to one another

(b) I want to say something to you because of this
people say to other people something like this when they come to be in the same place

(c) I want you to think: I feel something good towards you

(d) I say: I want to know 'how you are now'

(e) I want you to say something because of this

(f) I want you to say: 'I am well'

(g) I think you will say something like this

(h) I think you and I will feel something good because of this

Les composantes (f) et (g) méritent qu'on s'y attarde davantage. Les anglophones eux-mêmes se rendent compte du fait qu'une interprétation littérale du tour est exclue, et que si jamais "ça ne va pas bien" ils ne veulent pas qu'on le leur dise. Qu'on s'attende à une réponse positive est abondamment illustré par l'exemple suivant, transmis par ce qu'un collègue dont j'ai oublié de noter le nom a appelé avec humour (le fameux sens de l'humour français!) le "tam-tam électronique". *Tam* est un acronyme pour *toile d'araignée mondiale*, une transposition tant soit peu littérale du *world-wide web* anglais, et le tam-tam est l'instrument de communication "primitif" que l'on connaît. La page d'accueil du chercheur américain Bennett LEVITAN (http://www.santafe.edu/~levitan/) comporte une section intitulée "Answers to frequently-asked questions", où il est dit que, dans l'intérêt d'une communication plus efficace, et dans un effort de combattre la détérioration de la musculature faciale et des tissus connectés, plusieurs pointeurs ont été établis vers des réponses à un genre de questions que l'auteur lui-même et plusieurs autres se voient souvent adresser. La première de ces questions est notre *How are you?*. L'internaute qui, intrigué, double-clique sur le pointeur correspondant reçoit sur son écran d'ordinateur le texte suivant:

> "I am fine, thank you."
>
> Please don't ask me this question. Do you really wish to hear a list of my present activities and problems? I didn't think so. So I answer "fine", and you put me in the position of lying. This question has become little more

than a complex version of "Hi!"; so why not just say "Hi!" in the first place and be done with it?

Click here to return.

La force de la norme communicative qui se cache derrière l'interaction *How are you? - Fine, thanks!* est telle qu'au chevet d'un parent ou d'un ami hospitalisé c'est exactement l'échange qui a lieu, avant que la question ne soit reformulée en vue d'obtenir "la vraie réponse" (Anthony LIDDICOAT, dans un cours d'analyse conversationnelle fait à Canberra en juillet 1996):

A: How are you?
B: Fine, thanks.
A: (un peu perplexe) So, how have you been doing?
B: Ah well, you know, I'm not going to be out of here in a hurry...

Si, vraiment, on ne va pas bien, on peut certes le dire, mais on le dira d'habitude d'une façon nuancée. L'exemple suivant d'un début de conversation téléphonique n'est pas un modèle à suivre. Nous le transcrivons ici d'une façon aussi fidèle que possible en l'absence d'une transcription effectuée immédiatement après la conversation (A = un collègue professeur d'un autre département; B = l'auteur de ces lignes) :

A: Hello?
B: Bob? It's Bert here...
A: Oh hello. What can I do for you?
B: (d'une façon maladroite, et sous l'impression qu'il était trop tôt d'arrêter les politesses) How are you?
A: I am fine, thanks... (petite hésitation) In fact, that's not quite true. I've been fighting the flu and things. But it doesn't matter...
B: (pris de court) Oh. Eumm, I'm calling you to check whether... [reste de la conversation supprimée]

WIERZBICKA (1991; 134) propose la généralisation suivante, où elle cherche à cerner le (début de) raisonnement inconscient de celui qui s'entend adresser un *How are you?*:

(a) I know: you want me to say something good
(b) I know: you don't want me to say something bad
(c) I think: you think: I will say something very good
(d) I think: you think: I will not say something very bad

Des réactions résolument négatives du type *Rotten!* ou bien *Lousy!* constituent des écarts par rapport à la norme communicative et sont souvent

accompagnées d'une prise de conscience que ce n'est pas là ce qu'on est censé dire. Il est à remarquer que des réactions de ce type transformeront ce qui n'est en principe qu'une introduction à une interaction en un sujet de conversation autonome. L'interlocuteur trouvera impossible de faire ce qu'il ferait normalement: plutôt que d'ignorer la réponse, il devra demander une explication (p.ex. *What's happened?*). On a du mal à s'imaginer une interaction qui commencerait ainsi:

A: How are you?
B: Lousy.
A: Did you receive my note the other day?

A noter aussi, le manque d'un *thank you* ou d'un *thanks* de la part de B, presque automatique quand on donne l'une des nombreuses réponses socialement préférées et inscrites dans les normes communicatives de la communauté. L'éventail des réponses préférées se laisse décrire de la façon suivante (WIERZBICKA 1991; 134-135):

(I) I want to say something very good
Exemples typiques: *Very well; Fine*
(II) I want to say something good
Exemples typiques: *Good; I'm well*
(III) I don't want to say something good
I don't want to say something bad
I don't want you to think I say something that I don't think
I can say something good
Exemples typiques: *Not (too) bad* (avec un sourire)
(IV) I can't say something very good
I don't want to say something very bad
Exemples typiques: *Not too bad; I'm OK*
(V) I can't say something good
I don't want to say something very bad
Exemples typiques: *Not too good; Not very well*

Retournons maintenant au tour français *Ça va?* En nous inspirant des descriptions données par WIERZBICKA, nous proposerons à titre tentatif la formule suivante:

(a) je veux que tu penses: j'éprouve quelque chose de bon pour toi
(b) je dis: je veux savoir 'si ça va'
(c) je veux que tu dises quelque chose à cause de cela
(d) je pense que tu diras quelque chose comme: 'ça va'

(e) tu peux dire quelque chose d'autre si tu veux
(f) tu sais: je n'éprouverai pas quelque chose de mauvais pour toi si tu fais cela

Le tour français n'impose pas à l'interlocuteur le genre de restrictions que nous avons illustrées au moment de parler de son prétendu équivalent anglais. Il serait dès lors relativement difficile de pousser la description plus loin, et d'y inclure des indications sur la forme qu'une réponse pourrait prendre.

Quelles sont, dans une situation exolingue, les tensions qui peuvent surgir si un Australien commence une conversation avec un Français en disant *ça va?* et qu'un Français engage une conversation avec un Australien en disant *how are you?*? Dans le premier cas, on aura une instance d'échec pragma-linguistique suivi, très probablement, d'un échec socio-pragmatique. Le Français se sentira pris de court, voire même agressé, car il tient à ce qu'on le salue d'abord; il ne comprend pas qu'on l'a en fait salué. S'il arrive à formuler une réponse, et que ce soit le genre de réponse qu'il donnerait en situation endolingue, il y a fort à parier que l'Australien éprouvera un certain malaise, surtout si la réponse de son interlocuteur contient des éléments trop ouvertement négatifs ou bien des détails auxquels il ne s'attendait pas. Le Français, de son côté, s'il devine ce malaise (qui pourra se révéler dans des gestes d'impatience, dans un regard un peu étrange, etc.), tendra à accuser l'Australien d'un manque de sincérité. Cette accusation apparaîtra également dans le second cas, qui est un exemple d'échec socio-pragmatique, quand tout ce que le Français reçoit comme réponse à son *how are you?* est un *fine, thanks* prononcé sans aucun enthousiasme. La norme communicative française qui est ici à l'œuvre est relativement simple; elle reflète la valeur culturelle de la franchise:

je ne dois pas dire 'j'éprouve X' si je n'éprouve pas X

La norme communicative australienne est plus complexe et reflète une autre valeur culturelle, à savoir l'harmonie sociale. On est encouragé à dire que l'on éprouve quelque chose de bon même s'il n'en est rien:

if I feel something bad inside myself, I should not say: 'I feel bad'
you will feel something bad if I say this
I will feel bad because of this
it is good for me always to say something like this: 'I'm well'
if I say this, you will feel something good

Grâce à la notion de "script culturel", WIERZBICKA elle-même a réussi à enrichir notre compréhension de cultures aussi différentes que celles de l'Allemagne, de la Pologne, des Etats-Unis, de la Malaisie, du Japon et de la

Chine. La culture française, ses normes communicatives et ses valeurs culturelles constituent un domaine qu'elle n'a pas encore commencé à défricher de façon significative. On attend avec impatience que d'autres s'y mettent. D'ores et déjà, Christine BÉAL a donné l'exemple, et son enthousiasme n'est pas sans avoir laissé des traces sur les recherches que l'auteur de ces lignes entreprend depuis quelque temps dans le domaine de la pragmatique interculturelle. Les réflexions qui précèdent constituent un appel à l'assistance. Le domaine est vaste, et un coup de main ou deux serait la bienvenue.

Bibliographie

ALBER, J.-L. & PY, B. (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle", *Etudes de linguistique appliquée*, 61, 78-90.

BALL, P. (1983): "Stereotypes of Anglo-Saxon and non-Anglo-Saxon accents. Some exploratory Australian studies with the matched guise technique", *Language sciences*, 5, 163-183.

BÉAL, C. (1990): "'It's all in the asking'. A perspective on problems of cross-cultural communication between native speakers of French and native speakers of Australian English in the workplace", *Australian review of applied linguistics* (Series S), 7, 16-32.

BÉAL, C. (1992): "Did you have a good week-end? or why there is no such thing as a simple question in cross-cultural encounters", *Australian review of applied linguistics*, 15, 23-52.

BÉAL, C. (1993): "Les stratégies conversationnelles en français et en anglais. Conventions ou reflet de divergences culturelles profondes?", *Langue française*, 98, 79-106.

BÉAL, C. (1994): "Keeping the peace. A cross-cultural comparison of questions and requests in Australian English and French", *Multilingua*, 13, 35-58.

GIACOMI, A., HOUDAÏFA, E.T., & VION, R. (1984): "Malentendu et/ou incompréhension dans la communication interculturelle : à bon entendeur, salut!" In NOYAU, C. & PORQUIER, R. (eds.), *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses universitaires de Vincennes.

MEY, J.L. (1994): *Pragmatics. An introduction*, Oxford, Blackwell.

PEETERS, B. (1994): "Semantic and lexical universals in French". In GODDARD, C. & WIERZBICKA, A. (eds.), *Semantic and lexical universals. Theory and empirical findings*, Amsterdam, John Benjamins.

PEETERS, B. (1995): "La complexité de l'acte interprétatif. Critique de quelques principes de base". *AUMLA*, 84, 51-64.

RILEY, P. (1989): "Well don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors". In OLEKSY, W. (ed.), *Contrastive pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins.

SELINKER, L. (1969): "Language transfer", *General linguistics*, 9, 67-92.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, 10, 209-231.

THOMAS, J. (1983): "Cross-cultural pragmatic failure", *Applied linguistics*, 4, 91-112.

VOGEL, K. & CORMERAIE, S. (1996): "Du rôle de l'autonomie et de l'interculturalité dans l'étude des langues étrangères", *IRAL*, 34, 37-48.

WIERZBICKA, A. (1991): *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*, Berlin, Mouton de Gruyter.

WIERZBICKA, A. (1993a): "La quête des primitifs sémantiques: 1965-1992", *Langue française*, 98, 9-23.

WIERZBICKA, A. (1993b): "Les universaux de la grammaire", *Langue française*, 98, 107-120.

WIERZBICKA, A. (1994): "'Cultural scripts'. A new approach to the study of cross-cultural communication". In PÜTZ, M. (ed.), *Language contact and language conflict*, Amsterdam, John Benjamins.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65/1997, 119-142

Das Paradigma der Kommunikationskultur. Ein Beitrag zur ethnographischen Erforschung von intra- und interkultureller Kommunikation

Erika WERLEN

Abstract

A central problem in intercultural research is the fact that language contact involves a potential for conflict. If contact-linguistic, sociolinguistic and pragmalinguistic studies want to solve this problem and at the same time make ideologically acceptable and realistic statements about conditions of integration and segregation, more attention must be paid to the notion of communication culture as well as to its structure ad function.
This paper begins by presenting characteristic features of research into intra- and intercultural communication in the communication culture paradigm. At the same time it illustrates the problem of integration by briefly describing a case of intercultural contact in which a specific type of language and cultural contact ist presented, namely, the intralinguistic international contact between two German varieties: those of German Switzerland and Germany. In a further case, *The History of a Communication Conflict,* it demonstrates the important role communication culture plays in intra- and intercultural communication.

1. Einleitende Bemerkungen

Interkulturelle Kommunikation und Pragmatik - das Thema unserer Tagung - nennt zum einen unseren Forschungsgegenstand: *Interkulturelle Kommunikation* und zum andern eine Möglichkeit, diesen Gegenstand theoretisch-methodisch zu erfassen: *Pragmatik*.

Ich möchte in meinem Beitrag Ihr Augenmerk darauf richten, wie unser Gegenstand sich darstellt, wenn wir ihn im Paradigma der Kommunikationskultur betrachten. Dabei vertrete ich einen ethnographischen Zugang zum Gegenstand und zu "seiner Theorie".[1]

Meine Ausführungen konzentrieren sich darauf, das Phänomen der Kommunikationskultur bei der Erforschung interkultureller Kommunikation anschaulich zu machen.

Ich gehe in drei Schritten vor: Zuerst erläutere ich kurz die Themen- und Problemstellung.

[1] Gegenstandsbezogene Theorie als eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung (vgl. z.B. GLASER/STRAUSS 1993; STRAUSS 1994) ist im Kontext der Auseinandersetzung *quantitative und qualitative Sozialforschung* ausführlich diskutiert worden. Gegenstandsbezogene Theoriebildung erfolgt aus der konkreten empirischen Arbeit heraus. Dieses Vorgehen steht in Einklang mit ethnographischen Vorgehensweisen in Ethnologie, anthropologischer Kulturforschung und verschiedenen qualitativ orientierten sozialwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. z.B. ERICKSON 1987; ERICKSON/SHULTZ 1982; BAUMAN/SHERZER 1989; SAVILLE-TROIKE 1989; FETTERMAN 1989).

127

Der zweite Schritt wird sein, an Beispielen und systematisierend auszuführen, was unter Kommunikationskultur zu verstehen ist.

Der dritte Teil führt ein Fallbeispiel, die Chronologie eines Kommunikationskonfliktes, vor, um die Fruchtbarkeit des kommunikationskulturellen Ansatzes argumentierend zu illustrieren.

Da der Schwerpunkt meiner Ausführungen auf der Veranschaulichung der kommunikationskulturellen Betrachtung liegt, werde ich von der Erörterung methodologischer Fragen absehen und nur kurz hier, vor den eigentlichen Ausführungen, ein Wort zu der im Titel genannten "ethnographischen" Erforschung sagen. Ethnographische Erforschung zeichnet sich durch folgende Punkte aus:

- Sie arbeitet im qualitativen Paradigma und geht von Kommunikationsereignissen in "natürlicher Umgebung" aus; Alltagshandeln ist ihr Ausgangs- und Zielpunkt.
- Das Streben nach Authentizität dominiert das nach Objektivität, und die Überprüfung durch ständiges Vergleichen und Benutzen vielfältiger Informationsquellen und Informationsarten dient der Gewinnung gegenstandsbezogener Theorien und der Validierung. Um der Komplexität der Untersuchungsgegenstände gerecht zu werden und um Methodenartefakte zu vermeiden, werden Daten und Verfahren "trianguliert", kombiniert, wenn man so will.
- Innen- und Außenperspektiven sind expliziter Forschungsgegenstand, und zentral sind die Fragen: was gilt für die Beteiligten, was für die Beobachtenden, was für die Forschenden.
- Anstelle fixer Begriffssysteme werden sensibilisierende Konzepte verwendet, und häufig werden Fallstudien durchgeführt, bei deren Validierung auch die Interpretationen der "Betroffenen" berücksichtigt werden.

Diese Basisstrukturen empirischer Arbeit führen zu einer Präsentation der Ergebnisse, die in einer dichten Beschreibung die Vorgänge und ihre Bedingungsgefüge darstellt und zu erklären sucht (s. 2.).[2]

Meine Ausführungen basieren auf der Feldarbeit aus mehreren Forschungsprojekten, vor allem auf einem vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekt, das innersprachliche intranationale und internationale Sprachkontakte untersuchte. (vgl. WERLEN, E. 1991; 1995b)

---

2 Dichte Beschreibung als konstituierender Teil ethnographischer Forschung ist den Arbeiten der anthropologischen Linguistik und besonders der kulturanthropologischen Forschung von Clifford GEERTZ zu verdanken; vgl. WERLEN, E. (1996) und WERLEN, E. (i.Vorber.)

2. Themen- und Problemstellung

Ich verwende den Terminus *Paradigma* im Sinne Kuhns, da es darum geht, alltägliche Fälle von Kommunikation als Fälle von intra- und interkultureller Kommunikation einer Analyse zu unterziehen, die auf einem System von Grundüberzeugungen beruht und die verschiedene Konzeptionen zu einem Beschreibungs- und Erklärungsmodell integriert.

Die Konzeptualisierung der Kommunikationskultur als einem Paradigma impliziert den Ansatz der *Kulturalität von Kommunikation*.

Dieser Ansatz bezeichnet die Perspektive und die Interpretation des Forschungsgegenstandes Kommunikation: Kommunikation **kann** als kulturelles Phänomen aufgefaßt werden, ebenso aber als historisches, ökonomisches, soziales, psychisches oder "rein" sprachliches Phänomen. Je nachdem, welche kulturtheoretische Position eingenommen wird, kann Kulturalität dann historische, ökonomische, soziale, psychische und dergl. mehr Aspekte ein- oder ausschließen.

Daß hier die Ansicht vertreten wird, Kommunikation sei als kulturelles Phänomen aufzufassen, ist kein Urteil über die Tauglichkeit anderer Betrachtungsweisen von Kommunikation. Allerdings impliziert die Etikettierung, man befasse sich mit "interkultureller Kommunikation", daß die untersuchte Kommunikation primär als kulturelles Phänomen betrachtet wird und daß die Kulturalität von Kommunikation (und Sprache) thematisiert wird. Jede Erforschung von intra- und interkultureller Kommunikation setzt ein solch übergeordnetes rahmengebendes Konzept voraus; kein empirisches Vorgehen in diesem Forschungsbereich kann ohne die Klärung von Kulturalität zu validen Ergebnissen kommen.[3]

---

3 Eine Legitimierung dieses Ansatzes kann sich sicherlich nicht in einem Bekenntnis der Art, daß Sprache ja das Kulturphänomen schlechthin sei, erschöpfen. Ein solches Bekenntnis ist schon allein deshalb nicht zureichend, weil Sprach-Phänomene etwas anderes sind als Kommunikations-Phänomene. Kommunikation ist Sprache in Anwendung; untersuche ich Kommunikation, so untersuche ich ein Sprachhandlungs-System, untersuche ich Sprache, so untersuche ich ein Sprach(strukturen)System. Ob und wie eine Zugriffsmöglichkeit die andere fordert, ist eine Frage des Erkenntnisinteresses und der Untersuchungsziele. Geht es darum, Kommunikationen zu beschreiben und darum, Sprachsysteme oder Teile und Strukturen von Sprachsystemen in Aktion oder als Auswirkung von Aktion zu beschreiben, dann müßten die Interdependenzen und die jeweiligen Relationen der beiden Phänomenbereiche reflektiert werden.
Interessanterweise ist "kulturelle Kommunikation" keine einleuchtende Formulierung, "intra- oder interkulturelle Kommunikation" dagegen schon. Könnte das daran liegen, daß "kulturelle Kommunikation" redundant ist?

Das liegt in erster Linie an der Spezifik des Forschungsgegenstandes und der der Verwertungszusammenhänge, die (zumindest) drei Problembereiche aufwirft:

Der erste und zentrale Problembereich ist der der Gegenstandsdefinition: Was ist interkulturelle Kommunikation? Was unterscheidet intrakulturelle von interkultureller Kommunikation? Und was "macht" aus einer interkulturellen Kommunikation eine intrakulturelle? Wo ist der qualitative Sprung in der Entwicklung von Kommunikationen zwischen "Fremden" und "Einheimischen"?

Zu fragen ist, auf welche Entscheidungsgrundlagen sich die Auswahl "gewisser Arten" von Kommunikation, von sprachlich-kommunikativen Ereignissen, Prozessen und Phänomenen im Zusammenleben von Menschen, als "interkulturelle Komunikation" abstützt. Welche Strukturen und Funktionen des Forschungsgegenstandes "interkulturelle Kommunikation" sind entscheidend?

Intra- und Interkulturalität der Kommunikation sind bewegliche Konzepte, sowohl im Forschungs- als auch im Alltagskontext. Im Alltagskontext sind sie interaktiv "ausgehandelte" bzw. zugeschriebene Qualitäten kommunikativer Handlungen, wobei die Beschaffenheit der Interaktivität eine Funktion der Figuration ist (s.u.).

Der zweite Problembereich ist die Frage der Subjektivität: Kann Interkulturalität ein "objektives" Phänomen sein? Ein Phänomen, das wir unabhängig von den Standpunkten der Beteiligten untersuchen können?

Wie kommt es zur interaktiven Bedeutung, d.h. der Bedeutung für die Beteiligten? In welchen Kontexten erhalten die sprachlich-kommunikativen Handlungen ihre Bedeutung? Was ist der Kontextualisierungsrahmen für Intra- oder Interkulturalität der Kommunikation? Wie kommt es, daß übereinstimmendes kommunikatives Verhalten verschiedener Personen verschieden ausgelegt wird, etwa in der Art: *Wenn zwei dasselbe tun, ist es noch lange nicht dasselbe*? Welche "unbewußten" Strategien sind handlungs- und interpretationsleitend?

Diese Subjektivität und Standpunktabhängigkeit erklären auch das Instrumentalisierunspotential von kommunikativen Handlungen. Wir kommen gleich darauf zu sprechen.

Der dritte Problembereich fragt nach den Ebenen der Differenzierungen in intra- oder interkulturelle Phänomene: Ist interkulturelle Kommunikation ein Problem der Mikro- oder eines der Makroebene? Es ist auffällig, daß "Bedeutungen" der konkreten Kommunikation parallell bzw. in Konkordanz mit Bedeutungen der "Umgebungsstrukturen" bestehen, daß individuelles Handeln

parallel zu kollektivem Handeln vollzogen und rezipiert wird und daß eine Parallelität von Mikro- mit Makrostrukturen besteht.

Die Konzeption der Kommunikationskultur ermöglicht den Zugriff auf dieses synchrone und diachrone Oszillieren kommunikativer Ereignisse zwischen Intra- und Interkulturalität.

Ich möchte aufbauend auf der semiotischen Kultur-Konzeption von Clifford GEERTZ Kulturalität von Kommunikation als die Qualität sprachlich-kommunikativer Phänomene auffassen, die auf ihrer Symbolhaftigkeit beruht.

Unter Kommunikationskultur ist dann das sprachlich-kommunikative Bedeutungssystem einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft, die jeweilige soziokulturelle "Semiotik", zu verstehen. Gemeint sind nicht die konkreten Verhaltensmuster, Sitten, Gewohnheiten, Traditionen, sondern das Metakonstrukt von Plänen und Regeln, das "Gefüge von Kontrollmechanismen" (GEERTZ 1973: 44).

Kommunikationskultur ist also weder metaphorisch noch kognitivistisch zu verstehen: Die Konzeption *Kommunikationskultur* verhält sich zur Konzeption *Kultur* wie Teil einer Gestalt zum Ganzen der Gestalt; sie ist ein kulturelles Phänomen, und sie umfaßt primär "kulturelle" Tatsachen.[4]

In diesem Zugriff auf Phänomene des Zusammenlebens ist Kultur kein abgeschlossenes System von Symbolen, das in individuellen oder kollektiven Gedächtnissen fixiert ist, sondern eine kontinuierliche Bedeutungsverleihung im Bedingungsgefüge unterschiedlicher oder übereinstimmender Interpretationen der Beteiligten und im Entwicklungsprozeß von interkultureller zu intrakultureller Kommunikation.

Ein kurzer Blick auf zwei exemplarische Fälle kann die Problemstellung des Oszillierens von Intra- und Interkulturalität veranschaulichen.

Der erste Fall betrifft die Migration von Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern nach Baden-Württemberg und die von Bundesdeutschen in die Deutschschweiz:

Für immigrierte Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer im bundesdeutschen Südwesten ist der Kommunikationskontakt mit den einheimischen Bundesdeutschen ein interkultureller Kontakt; sie wollen keine neue regionale

---

[4] GEERTZ spricht vom "kognitivistischen Irrtum" und betont, Kultur sei kein mentales Phänomen in dem Sinne, daß es "ein Merkmal einer individuellen geistigen Verfassung, einer kognitiven Struktur oder was auch immer ist" (GEERTZ 1987:19): "Wenn man sagt, Kultur bestehe aus sozial festgelegten Bedeutungsstrukturen, in deren Rahmen Menschen etwa ein Komplott signalisieren und eingehen oder sich beleidigt fühlen und darauf reagieren, so folgt daraus noch keineswegs, daß Kultur ein psychologisches Phänomen, ein Merkmal einer individuellen geistigen Verfassung, einer kognitiven Struktur oder was auch immer ist...." (GEERTZ 1987:19)

(und schon gar nicht eine neue "ethnische") Identität entwickeln. Deutsche in der Deutschschweiz hingegen wollen das sehr wohl; sie betrachten den Kontakt als intrakulturell.

Erleben und Gestalten sprachlich-kommunikativer Kontakte ist für Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer im Südwesten Deutschlands ein interkultureller Kontakt; Deutsche in der Deutschschweiz erleben und gestalten ihre Kommunikation als intrakulturelle.

Offenbar hängen die eingeschlagenen Wege der Gestaltung der Kontaktkommunikation von den Auffassungen darüber ab, ob die Gastgesellschaft mit der Herkunftsgesellschaft kulturell übereinstimmt oder nicht: Die Verteilung der Auffassung, Intra- und Interkulturalität liege vor, korrespondiert mit dem Erleben von Sprachbrüchen und Sprachübergängen.

Die spiegelbildliche Verteilung ist auch bei der Wahrnehmung der Immigrierten durch die Eingesessenen zu beobachten:

Einheimische Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer betrachten die immigrierten Deutschen als "Ausländer", als "echte Fremde", als "fremde Fremde", und sie richten ihr Kontakt- und Konfliktmanagement danach ein. Einheimische Süddeutsche dagegen betrachten immigrierte Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer als "Einheimische".[5]

Das Bild von sich und das Bild, das andere von Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern haben, ist diametral entgegengesetzt:

Die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer wollen schweizerisch bleiben und keinesfalls deutsch sein oder für Deutsche gehalten werden. Sie betrachten sich im Süden Deutschlands als *fremde Fremde*, Deutsche in der Deutschschweiz hingegen sehen sich als *eigene Fremde*.

Ein weiteres Beispiel ist der sog. Röstigraben.

In einem mit *Cultivons notre différence* in der Tribune de Genève vom 26.2.1996 erschienenen Artikel wird zu einer Plakat-Werbeaktion der Firma Imholz Stellung genommen. Bei der Werbeaktion wurden Plakate mit der Aufschrift *Le soleil grec ne brille pas que pour les Suisses allemands* oder *Bronzez plus vite que les Suisses allemands* in verschiedenen Orten der Westschweiz aufgeklebt, um: "signaler aux Romands tous les départs directs de Genève pour les Baléares, l'Europe, les Caraïbes, etc. Car, apparament, nous ne nous mélangeons pas volontiers avec nos compatriotes sur les plages ou dans les

[5] Die Antwort einer Zürcherin, die verheiratet mit einem Deutschen in Biberach lebt, auf die Frage im Fragebogen *Wie steht es mit Ihrer Gruppenzugehörigkeit: Wohin gehört man, wenn man von der Schweiz nach Deutschland zieht?* lautet: "Man gehört eigentlich zu den Deutschen und wird nicht etwa als Ausländer betrachtet. Die Schweizer haben in Deutschland Probleme, als »Ausländer anerkannt zu werden«." vgl. WERLEN, E. (i.Dr.): Sprache, Kommunikationskultur und Mentalität.

circuits de découverte. Ou alors il faut qu'ils aient l'accent de Payerne. Pas celui de Berne."

Ein Artikel der Tageszeitung Luzerner Neueste Nachrichten vom 24.3.1994 (sic) berichtet von Maßnahmen der Firma Kuoni und der Migros-Reisefirma Hotelplan, die auf die Romandie abgestimmte Angebote bereithalten, weil "rein französischsprachige Reisegruppen dem Bedürfnis vieler Westschweizerinnen und Westschweizer entsprechen".

Die Kommunikation zwischen der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz scheint inter- und nicht intrakulturell zu sein. In anderen Kontexten aber ist derselbe Röstigraben "nur" ein intrakulturelles Phänomen. Es scheint, die durch das Röstigraben-Bild veranschaulichte Differenz ist je nach Standpunkt und je nach Zweck instrumentalisierbar. Nützt der einen Seite die Betonung der Differenz, um zum Beispiel mehr Subventionen zu erhalten (z.B. im Hinblick auf den Erhalt und Ausbau von Flughäfen) oder um den eigenen politischen Willen durchzusetzen, dann trennt der Röstigraben "Kulturen"; steht ein gemeinsamer Feind vor der Tür, dann wird der Röstigraben zugeschüttet.[6]

Zweifellos gibt es auch prototypische Fälle[7] von intra- und interkultureller Kommunikation, aber ganz offensichtlich sind die Grenzen zwischen intra- und interkultureller Kommunikation und die Entwicklungen oder auch das Ineinanderübergehen aufgrund verschiedener Faktorenbündel dynamisch.

Grenzziehungen zwischen Intra- und Interkulturalität sind für die Forschung nur in einem komplexen Kontext möglich, und in der Regel sind nicht Größe oder Anzahl diskrepanter Merkmale entscheidende Kriterien, die erfaßt werden müssen, sondern Qualitäten der Diskrepanz sind entscheidend. Das gilt sowohl für synchrone Zuweisungen von Kontakt- und Kommunikationsereignissen zu Intra- oder Interkulturalität als auch für diachrone Entwicklungen: Wie ist der qualitative Sprung, an dem Inter- in Intrakulturalität übergeht, beschaffen? Wo und wie und warum findet er statt?

Die Entscheidung darüber, ob wir es in konkreten Fällen mit intra- oder mit interkultureller Kommunikation zu tun haben, und die Beschreibung dessen,

---

6 Artikel zur Mehrsprachigkeit sind zusammengestellt in den Pressedokumentationen des Universitären Forschungszentrums für Mehrsprachigkeit der Universität Bern (UFM).

7 Gemeint sind mit dieser Formulierung sowohl konkrete Einzelfälle, wie z.B. Integrations- oder Segregationsprozesse von Individuen, als auch abstrakte Typen, wie z.B. Integrationsentwicklungstypen von Immigrierten: Ab welcher Konstellation sind Immigrierte keine fremden Fremden mehr, sondern akzeptiert als eigene Fremde oder akzeptiert als "(Fast-)Einheimische"? Auch die Problematik unterschiedlichen Sprach- und Kommunikationsverhaltens von Frauen und Männern illustriert die Schwierigkeit einer Charakterisierung: Es gibt gute Gründe bei der Kommunikation zwischen Frauen und Männern von interkultureller Kommunikation zu sprechen, aber ebenso gibt es Gründe, die in bestimmten Fällen die Attribuierung *intrakulturell* legitimieren würden.

BEST COPY AVAILABLE

was jeweils das Spezifische ist, erfordert eine Betrachtung, die das Faktorengeflecht und den Mechanismus der Attribuierung von Intra- oder Interkulturalität durchschaubar macht.

Die Attribuierung, die die Beteiligten vornehmen, ist nicht unbedingt nominell mit der der Forschenden identisch, aber faktisch: Was Forschende intra-kulturell nennen, ist in der Regel eine Kommunikation, die ohne (von Forschenden erschließbares oder erfragbares) Fremdheitserleben stattfindet und deren Konfliktpotential nicht zur Segregierung führt. Interkulturelle Kommunikation ist in der Regel eine zwischen Menschen verschiedener Sprachen, verschiedener Herkunft, verschiedener Werthaltungen, bei der Fremdheit nicht nur auf persönliche Fremdheit begrenzt ist, sondern eben auch die "Kultur" der Individuen mit einschließt.

Intra-kulturelle Kommunikation ist eine inter-personale Kommunikation, die intragruppal ist: Prinzipiell bestehen bei allen Beteiligten die gleichen Rechtsansprüche, als Angehörige ihrer Gesellschaft aufgefaßt zu werden. Weder die persönliche Fremdheit noch die Andersartigkeit des Kommunizierens ist ein Ausweisungs- oder Separierungsgrund.

Inter-kulturelle Kommunikation ist Kommunikation zwischen sich persönlich Fremden, wenn prinzipiell ungleiche Rechtsansprüche bestehen und wenn das Inter-gruppale dominierend bleibt: Auch bei Aufhebung der persönlichen Fremdheit bleibt Fremdheit ein entscheidendes Charakteristikum der Kommunikation, weil die Kommunizierenden fortfahren, sich als Mitglieder verschiedener Gruppen und als Personen mit unterschiedlichen Rechtsansprüchen zu erleben.

Hebt sich der inter-gruppale Unterschied auf und werden aus fremden Fremden eigene Fremde, dann entwickelt sich u.U. aus inter-kultureller Kommunikation eine intra-kulturelle.

Nun werden solche Entwicklungen nicht immer von allen Beteiligten gleichzeitig und gleichermaßen vollzogen: In Kontaktkommunikationen können die Beteiligten eine übereinstimmende Position einnehmen, es kann aber durchaus - bewußt oder unbewußt - gegensätzliche Ansichten geben - unsere Fallbeispiele werden dies demonstrieren.

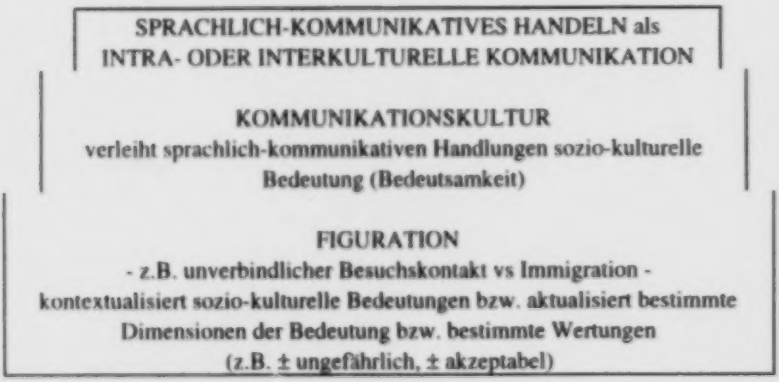
Wir haben es hier mit der durchgängig zentralen Frage der Erforschung interkultureller Kommunikation zu tun, nämlich der, was diese Entwicklung fördert, hemmt oder verhindert. Unsere Auffassung ist die, daß es kommunikationskulturelle Bedingungen zwischenmenschlicher Begegnungen sind, die das intra-

oder interkulturelle Potential enthalten und die es verantworten, welche Richtung die Entwicklung nimmt.

Um die Entwicklungen und das Konfliktpotential konkreter intra- oder interkultureller Kommunikationen angemessen beschreiben und erklären zu können, bedarf es eines Konzeptes, das den Rahmen, in dem die Handelnden die Bedeutungen der Handlungen interpretieren, erfaßt und das diesen Rahmen kontextualisiert. Im Anschluß an ELIAS nenne ich den Kontext kommunikationskultureller Interpretationen *Figuration*.

Systematisiert kann das so dargestellt werden:

Die konkreten, alltäglichen intra- oder interkulturellen Kommunikationen haben als unmittelbares Bedingungsgefüge die Kommunikationskultur. Sie selbst erhält ihre Realisierungsbedingungen durch die jeweilige Figuration.



3. Konzeptionalisierung von Kommunikationskultur

Der kommunikationskulturelle Ansatz geht über das hinaus, was *situative Bedingtheit* genannt wird, und auch über das, was *soziale Prägung* des Sprachverhaltens meint, denn zugrunde liegt ein Verständnis vom beobachtbaren Kommunizieren als Teil soziokultureller Dynamik.

Wir gehen davon aus, daß das konkrete Kommunikations- und Sprachverhalten von der Kommunikationskultur abhängig ist, zu der das beobachtete Individuum "gehört", und daß Strukturen intra- und interkultureller Kommunikation im Paradigma der Kommunikationskultur angemessen beschrieben und erklärt werden können.

Das Konzept *Kommunikationskultur* dient der Beschreibung von Phänomenen, die an sich weder 'gut' noch 'schlecht' sind: Kommunikationskultur bezeichnet - wie der wissenschaftliche Gebrauch des Begriffs *Kultur* auch - keine Kultur im Sinne von "Kultur einer Elite" oder "Kultur-Beilage" einer Zeitung oder "Kultur-Beutel" oder "Kultur-Center" oder "Kultur-Förderung": Von *Kommunikationskultur* sprechen wir, weil es sich um kommunikative Phänomene handelt, die als kulturelle Phänomene aufgefaßt werden.

Kulturell sind diese interaktiven Prozesse insofern, als sie eine Wert- und Bedeutungsseite der sprachlich-kommunikativen Aktivitäten darstellen.

Als Basisdefinition können wir setzen:

Wie der Begriff *Kultur* wertneutral ein dynamisches, offenes System bezeichnet, so bezeichnet *Kommunikationskultur* das Gesamt an sprachlich-kommunikativen Bedeutungen, Regelungen und Wertungen einer Sprachgemeinschaft.

Kern der Kommunikationskultur ist das Bedeutungs- und Regelwerk des zwischenmenschlichen Umgangs, das moralische Implikationen aufweist.

Der Realisierungskontext der Kommunikationskultur, der den "Übergang" von der virtuellen bzw. potentiellen Bedeutung zur aktuellen Bedeutung kommunikationskultureller Phänomene organisiert, ist - wie gesagt - die Figuration:

Die aktuellen Figurationsstrukturen konkreter Kommunikationen sind der Kontextualisierungsrahmen kommunikationskultureller Einheiten. Das heißt: Die Bedeutungen bestimmter "Behavioreme" und bestimmter "Verpackungen" sind vom aktuellen Handlungskontext abhängig - davon, ob ich als "Besuch" kommuniziere oder als "Dauergast" und "Möchte-gern-Einheimische".

Vergegenwärtigen wir uns ein Beispiel "klassischer" interkultureller Kommunikation, um zu zeigen, daß Kommunikationskultur auf soziokulturellen Hintergründen Bedeutungen realisiert: Zwei Frauen - eine Bäuerin aus einem Tal in Bhutan und eine Bäuerin aus Graubünden - begegnen einander im Rahmen eines Filmprojektes. Die Bündner Bäuerin besucht die Bäuerin in Bhutan, und beide versuchen, geduldig und freundschaftlich miteinander zu reden, während die Schweizerin Fotos zeigt. Keine kennt die Sprache der andern; obschon beide aus dem Bauernstand sind, unterscheidet sich ihre individuelle politische und ökonomische Situation beträchtlich.[8]

---

8 An der Tagung wurde eine Sequenz aus dem Videofilm "Das Tal der Frauen" vorgeführt.

Wir sind uns einig, daß Sprache und Kultur der beiden Frauen auf eine Art verschieden sind, die die Bezeichnung INTER-kulturelle Kommunikation rechtfertigt.

Es fällt uns auch nicht schwer, davon auszugehen, daß die beiden Frauen für ihre Gesprächshandlungen auf ihre verschiedenen kulturellen Rahmengebungen zurückgreifen.

Komplizierter ist die Frage nach dem Gelingen der zwischenmenschlichen Verständigung.

Die Konfliktfreiheit der Kommunikation kann nicht allein darauf zurückgeführt werden, daß die Frauen tolerant und symmetrisch miteinander kommunizieren, sondern auch (wenn nicht eher ganz und gar) darauf, daß ihr Kontakt ein unverbindlicher Kontakt, ein Besuch, ist, bei dem keine gegenseitigen Rechtsansprüche gestellt werden.

Die sprachlichen und kulturellen Unterschiede scheinen kein Konfliktpotential zu bergen, zumindest kommt keines zum Ausdruck. Das Konträre der Werthaltungen wirkt deshalb nicht konfliktgenerierend, weil die beiden nichts voneinander wollen: Solange die interkulturelle Kommunikation ohne gegenseitige Ansprüche bleibt, solange können Unterschiede "bereichern", und das Fremdverstehen erfordert keine Auseinandersetzung mit den eigenen und den fremden Werten. Toleranz und Verständnis sind quasi kostenneutral.

Ändert sich aber die Konstellation und kommen ideologische und materielle Interessen zum Tragen und einander ins Gehege, dann enthalten die Unterschiede Konfliktpotential und verlangen, daß die Äußerungen der andern sozial belangvoll und verbindlich interpretiert werden. Dann könnte zum Beispiel die im Verlauf des Besuches der Schweizerin in Bhutan oder im Verlauf des Gegenbesuches der Bäurin aus Bhutan in Graubünden die von der bhutanischen Fau an den Tag gelegte Zurückhaltung und Zurückgezogenheit als Ablehnung und Desinteresse interpretiert und zur Grundlage eines Kommunikationskonfliktes werden, und die Harmonie aus der Unverbindlichkeit heraus wird zu einer Dis-Harmonie aus der Verbindlichkeit heraus.

Erst wenn wir auch Figurationen betrachten, bei denen Kontaktprozesse Verbindlichkeit und Dauer beanspruchen, dann können wir erfassen und beschreiben, wie Individuen aus verschiedenen Kommunikationskulturen miteinander umgehen, wie sie u.U. aus "alten" "neue" Kommunikationsweisen gestalten und wie sie mit Intra- und Interkulturalität und mit den Konfliktpotentialen umgehen.

Für die Untersuchung dieser Frage sind nun Fälle wie die eingangs skizzierte Kommunikationssituation zwischen Menschen aus der Deutschschweiz und Menschen aus der Bundesrepublik besonders aufschlußreich: Kommunikationen, die intrakulturell zu sein scheinen, die aber interkulturelles Potential mit seinen vielen Möglichkeiten von "Mißverständnissen" bergen: innersprachliche Kontakte.

Der folgende "Fall" zeigt, welche Interpretation die kommunikationskulturelle Betrachtung und welche Kontextualisierung der Einbezug figurativer Strukturen erlaubt.

Es wird deutlich, daß eine Nicht-Besuchs-Konstellation, wie es die Konstellation *Immigrierte bzw. Zugezogene und Einheimische* ist, eine völlig andere Figuration darstellt.

Im Wartezimmer eines Krankenhauses in einer deutschschweizerischen Stadt sitzt auch eine - in der betreffenden Stadt wohnhafte - Mutter mit ihrer zehnjährigen Tochter, von deren Schlüsselbein eine Röntgenaufnahme gemacht werden soll. Die beiden sprechen unverkennbar einen südwestlichen bundesdeutschen Dialekt. Das Warten scheint sich hinzuziehen, und die Mutter wird unruhig. Nach einiger Zeit des Zögerns - "Soll ich nachfragen oder nicht?", "Sind wir vergessen worden oder nicht?" - steht die Mutter auf und geht zu der mit einem Glasfenster versehenen Tür, um die dahinter sitzende Krankenschwester zu fragen, wann sie denn dran wären. Die Krankenschwester, die bei der Anmeldung der deutschen Mutter sehr freundlich gewesen war und die jetzt auch freundlich zu anderen Ratsuchenden ist, reagiert sehr unwirsch: Man müsse eben warten. Die Mutter ist irritiert und rechtfertigt sich: Es könne ja sein, daß man vergessen worden sei. Die Krankenschwester ist noch unwirscher und empört sich: Hier werde niemand vergessen. Man müsse sich gedulden, das sei hier so üblich.

Die Mutter ist sichtlich noch irritierter und setzt sich ratlos wieder an ihren Platz.

Die Kommunikation zwischen der bundesdeutschen Mutter und der deutschschweizerischen Krankenschwester könnte man sich nun sehr leicht in einem ersten Zugriff damit erklären, daß "die Deutsche" "natürlich" "wieder" "ungeduldig und arrogant" ist, die Krankenschwester pflichtschuldigst und ordnungsliebend ihre deutschschweizerische Pflichterfüllung demonstriert und die ungebärdige Fremde in ihre Schranken verweist.

Eine ebenso vermeintlich einleuchtende Erklärung für das Verhalten der Krankenschwester könnte darin bestehen, daß ihre Unfreundlichkeit aus einer deutschfeindlichen Haltung herrührt und daß die deutsche Mutter sich meldet, weil sie - eventuell aufgrund einschlägiger schlechter Erfahrung - befürchtet, als Deutsche übersehen und zurückgesetzt zu werden.

Diese eher stereotypen Erklärungsweisen befriedigen nicht.

Vor allem dann nicht, wenn klar ist, daß die Nachfrage der bundesdeutschen Mutter wirklich nicht auf Drängelei, Wichtigtuerei oder Überheblichkeit beruht, sondern auf echter Sorge, vergessen worden zu sein. Und wenn man weiter bedenkt, daß die Krankenschwester zuvor freundlich gewesen ist und es zu anderen auch weiterhin ist, kann man auch einen plötzlichen Stimmungsumschwung - von guter zu schlechter Laune - nicht geltend machen.

Der kommunikationskulturelle Zugriff besteht nun darin, die jeweiligen Bedeutungen aufzudecken und sie auf den Hintergrund der Figuration zu projizieren.

Für die deutsche Mutter ist es normal, sich bei Zweifeln über die Terminbuchhaltung an die zuständige Person zu wenden und sicherzustellen, daß kein Versehen vorliegt.

Für die Krankenschwester ist dieses Verhalten in zwei Aspekten unangemessen. Zum einen: Eine deutschschweizerische Terminbuchhaltung irrt sich nicht. Dies anzunehmen und es auch noch auszusprechen, ist ein Denk- und Sprechakt, der einem Affront gleichkommt. Zum andern: Es geziemt sich nicht, sich in einer öffentlichen Art und Weise durch das Pochen auf Eigeninteressen hervorzutun.

Die deutschschweizerische Krankenschwester kann gar nicht davon ausgehen, daß die Kommunikationsweise der bundesdeutschen Mutter nicht gegen sie und ihre Institution gerichtet ist. In ihrer Kommunikationskultur steht niemand auf und mahnt: Ich bin dran. Eine Terminverwaltung, die erkennt, daß jemand ungebührlich lange warten muß, wird selbst initiativ und sagt zu der betroffenen Person, ob sie nicht noch etwas besorgen könne oder wolle, denn es daure noch eine Weile.

In der Kommunikationskultur der bundesdeutschen Mutter ist diese ihre Abmahnung aber durchaus vorgesehen und legitim: In ihrer Heimatkultur werden Termine vergessen oder werden Leute einfach sitzen gelassen. Daher ist ihre Frage für sie eine Frage und keine Kritik.

Aber an ihr Verhalten wird aufgrund der Figuration der autochthone Maßstab angelegt.

Wir erkennen hier, wie die unterschiedlichen Maßstäbe dessen, was Kritik ist, zu unterschiedlichen "Verpackungsregeln" führt.

Das heißt, daß die interkulturelle Relevanz, das Interpretationspotential, und das Konfliktpotential vor allem in den *Verpackungsregeln* bestehen, und nicht auf allen Strukturebenen des Sprachsystems bzw. des Sprachgebrauchsystems gleich verteilt sind.

Wenn jemand die "richtige", die "echte" Aussprache - "richtig" und "echt" in den Augen der Ansässigen - nicht beherrscht, dann ist das vielleicht lächerlich oder auch herzig, unangenehm oder eben indexikalisch dafür, daß die Person nicht einheimisch, sondern zugezogen ist. Die "falsche" Aussprache wird als offensichtliche Unfähigkeit rezipiert, als etwas ohne bestimmte Absicht, als un-intentional. Es geht keine Bedrohung oder Verunsicherung von der falschen Aussprache aus. Sie wird erst dann zu einem Ärgernis, wenn die Rezipierenden damit eine unlautere Absicht, z.B. die zu spotten, verbinden, wenn Deutsche z.B. *Grüzzi* statt *Grüezi* sagen.

Unsere Felddaten zeigen, daß sämtliche Ebenen der Grammatik und auch größtenteils die Lexik als un-intentional rezipiert werden. In diesem Sinne sind sie **nicht** Gegenstand kommunikationskultureller Untersuchung.

Wenn jemand aber z.B. auf falsche Art und Weise Kritik übt, z.B. zu grob ist und eben die einheimische Art zu kritisieren nicht beherrscht, dann ist das für die Einheimischen ärgerlich, bedrohlich, und es wirkt verunsichernd, weil das Verhalten selbst als unangemessen rezipiert wird. Die inadäquate Kritik ist ärgerlich, weil der Person ihr unangemessenes Verhalten nicht als Irrtum oder Unfähigkeit angerechnet wird, sondern als Verstoß, als absichtsvolles Handeln.

Eine Tabelle schematisiert die Regelungsbereiche.

Der gepunktete Teil ist der eigentliche kommunikationskulturelle Bereich.

Bereich	Beispiel
Kommunikative Bereiche	
Sprachlich-kommunikative Situation	Varietätenspektrum, Domänen, Sozioosmiotik der Varietäten
Sprachlich-kommunikative Lebenswelt	Diglossie, Kontinuum, innere Mehrsprachigkeit
	Wer definiert Situationen? Wer darf Situationsdefinitionen durchsetzen? Wer darf/muß/kann/soll welche Rolle in Gesprächen übernehmen? Wer darf seine Interessen wie vertreten?
Kommunikationsstile (z.B. Höflichkeit)	Wer darf/muß/kann/soll welche Strategien verwenden?
Gesprächsstile	Wie darf/muß/kann/soll
Textsorten	Welche Umgangsformen sind verbindlich, welche variabel?
Gesprächsregeln	Wie darf/muß/kann/soll Sprecherwechsel stattfinden?
Kommunikative Funktionen/ Bedeutungen	Wer darf/muß/kann/soll WIE was sagen?
Verpackungsregeln	
Suprasegmentalia	Welche Stimmführung/Lautstärke/Pausenlänge ist angemessen?
"Zwischenbereich"	**Beispiel**
Lexik	Wortwahl: z.B. pejoratives Wort statt neutralem Wort (*Beiz* statt *Gasthaus*, *Goof* statt *Kind*)
Sprachsystem-Bereiche	**Beispiel**
Grammatik (Phonetik/Phonologie-Morphologie-Syntax)	Aussprache: z.B. "falsches " r

Die moralischen Implikationen des kommunikativen Handelns, die für Einheimische Geltung haben, werden für Fremde nicht automatisch - und vor allem nicht auf Dauer! - außer Kraft gesetzt. Auch eine fremde Person wird als verantwortlich für ihr Handeln aufgefaßt - und gegebenfalls verurteilt - v.a. wenn die sozio-kulturelle Kontextualisierung den Daueraufenthalt - mithin Rechtsansprüche - nahelegt.

Daß die fremde Person die neuen, ihr fremden Umgangsformen erst erlernen muß, und unter Umständen durch ihre Andersartigkeit keine Gefährdung darstellt und vielleicht alles, was sie sagt, ganz anders meint, stellen in der Regel weder die Einheimischen noch die Zugezogenen selbst in Rechnung.

BEST COPY AVAILABLE

Intra- und Interkulturalität sind nicht den in Frage stehenden Kontakten und Kommunikationen kontextunabhängig inhärent, sie sind nicht Eigenschaften von Gegebenheiten, seien es Unterschiede oder Übereinstimmungen im Sprachlich-Kommunikativen, sie nicht Teile von Interaktionen und Kontakten selbst, sondern sie sind Zuschreibungen, Etikettierungen.

Das machen uns Kommunikationsereignisse, wie die Kommunikation zwischen Eliza Doolittle und Professor Higgins im Musical My Fair Lady und im Originaltext von G. B. Shaw deutlich ebenso wie die Kommunikation zwischen einer Erstklasslehrerin und einem heulenden Erstklässlerkind, bei der die Lehrerin das Kind erfolglos zu trösten versucht.

Wir sind uns einig, daß es sich bei der Kommunikation zwischen Eliza und Higgins um eine sozial bedingte, bei der zwischen der Lehrerin und dem Schulkind um eine altersbedingte Divergenz handelt. Wenn wir uns bei der Erforschung dieser sprachlich-kommunikativen Differenzen und Übereinstimmungen fragen, wie die jeweiligen Interpretationen der Handlungen beschaffen sind, dann würden wir - nach gängiger Auffassung - von intrakultureller Kommunikation sprechen. Das Konfliktpotential sozial und altersbedingter Unterschiede führt, auch wenn Mißverständnisse und Diskriminierungen auftreten, nicht zur Ausweisung aus einer Gesellschaft, nicht zur Segregierung, sondern zur Platz-Zuweisung.[9]

4. Chronologie eines Kommunikationskonfliktes

Gerade bei **innersprachlichem** Kontakt zeigt sich die Wirkungsmächtigkeit kommunikationskultureller Regelungen und Maßstäbe besonders eindrücklich - nicht zuletzt deshalb, weil es die Beteiligten nicht erwarten.

Wie wir bereits gesehen haben, ist der Kommunikationskontakt zwischen deutschschweizerischen Einheimischen und bundesdeutschen Zugezogenen ein paradigmatischer Fall innersprachlichen Kontakts.

Wir betrachten einige Äußerungen aus einem Interview. Wir versuchen damit, unsere Konzeption am Beispiel eines Kontaktkonfliktes, der bei einer in die Deutschschweiz gezogenen schwäbischen Lehrerin zur Auflösung des Arbeitsverhältnisses führte, zu illustrieren. Wir numerieren die Sequenzen, die aus dem Verbatim-Protokoll des zweistündigen Gesprächs herausgelöst worden sind, fortlaufend; die Verschriftlichung setzt Satzzeichen sinngemäß, wobei weitere Zeichen das Gesprochene charakterisieren, z.B. der Schrägstrich bedeu-

9 Intra-kulturelle Differenzen können aber durchaus auch als inter-kulturelle Differenzen erforscht werden, wie es z.B. im Rahmen von feministisch orientierter Frauenforschung geschieht.

tet Abbruch der angefangenen Satzkonstruktion, der eingeklammerte Doppelpunkt Pause. Großschreibung bedeutet auch Beginn einer Sinneinheit. Analyse und Interpretation der folgenden isolierten Aussagen sind im Kontext der im betreffenden Forschungsprojekt geführten Interviews (insgesamt 97 mit insgesamt 174 Personen) und Fragebogen (74) zu sehen (vgl. Literaturverzeichnis).

Von *Kontaktkonflikt* ist im Hinblick auf das konkret Geschehene in zweifacher Weise zu sprechen. Zum einen zeigt sich das Konfliktträchtige in der konkreten Interaktion (bzw. in der Darstellung der Kommunikationen), und zum andern zeigt es sich in der Abfolge, im Ansteigen der Konfliktlastigkeit.

(1) Frau H beginnt mit der Schilderung der Anfänge ihrer Arbeit an der betreffenden Deutschschweizer Schule:

fh: "Ja, dann fang fing ich an und äm wurde so / Ich hab zuerst gar nicht gemerkt am Anfang, daß ich (:) nicht gut eingeführt worden bin. Man hat mich einfach machen lassen. Also, da ist nicht mal jemand mitgegangen und hat gesagt: 'Da ist ne Prüfung. Das läuft so und so ab.' Sondern: 'Du machst das und das und das. Und du kannst das / du machst das dann einfach. Und hinterher nach zwei Jahren: 'Du solltest eigentlich nicht solche Sachen sagen' oder 'Das wäre schon nicht geschickt', 'Du solltest das nicht und das nicht' äh Aber vorher hat mir das keiner gesagt. Das / Im nachhinein weiß ich, was man mir alles nicht gezeigt hat. Am Anfang dacht ich: 'Ach, die vertrauen mir. Das ist ja toll' und hab einfach losgelegt."

(2) Frau H hat die ersten Probleme, die bei Prüfungen auftreten, geschildert. Sie fährt fort:

fh: "Und ich muß aufpassen, daß alle Leute da und da unterschreiben. Aber wo die heiklen Punkte sind von dem Ganzen / Und eben diese unausgesprochenen Spielregeln: 'Fahre nie einem Kollegen an den Karren' oder wenn: 'Dann tu's so, daß er's nicht merkt' Oder so. Ich ich bin halt immer so naiv gewesen, daß ich gedacht habe, es geht um die Zukunft dieser Schülerinnen und Schüler. Und wenn jemand schlecht ist, dann hat er auf dem heutigen Markt einfach keine Chance. Man darf das den Kindern doch nicht einfach durchgehen lassen. Dann sind sie hinterher enttäuscht. Es ist gescheiter, sie machen nochmal ein Semester/ Dann sind die Chancen ein bißchen besser, da ins Leben hinauszugehen und sie haben dann doch vielleicht eine Chance, daß sie ihre Brötchen verdienen können. Wir haben doch eine Verantwortung. Und äh mit diesen Gedanken, glaub ich, bin ich tatsächlich recht allein gewesen."

ew: "Warst du zu streng mit den Schülerinnen und Schülern oder mit den Lehrkräften oder?"

fh: "Mit beiden. (:) Der Witz ist: Alle reden von dem hohen Niveau, aber es wird oft nicht in Verbindung gebracht mit der Praxis."

(3) Frau H sichtet ihre Erfahrungen und versucht, das Geschehene zu verstehen:

fh: "Doch. Am Anfang hieß es ja auch: 'Niveau erhöhen und so', aber die Konsequenzen tragen, das war ihnen dann doch ein bißchen arg. Und das, glaub ich, ist ganz typisch für hier, ganz typisch schweizerisch. Ich hab so ein Interview gelesen. Hab ich dir erzählt davon? Von diesem xy? Der war fünf Jahre lang Chef von xy in xy. Ein Deutscher. Und der war zuerst absolut hoch umjubelt. 'Ach toll. Und frischer Wind. Tolle Ideen.' Und dann wurde sein Vertrag nicht verlängert. Nach fünf Jahren. Und der ist ganz verbittert gegangen. Und der hat erfahren, daß man hinter seinem Rücken so Sachen gesagt hat und so. Und / fachlich wurde er schon nie in Frage gestellt, aber es ist dann: 'Ja, so weit wollten wir dann doch nicht gehen'. Ich glaube, es ist bei mir dasselbe. Sie wollten schon frischen Wind und sie wollten auch meine Ideen, aber dann nicht zu weit."

(4) Frau H versucht, ihre Beobachtungen in konsistenter Weise zu erklären. (Es wäre falsch, in ihren Aussagen eine Rechtfertigung ihres Scheiterns sehen zu wollen.)

fh: "(:) Ich glaube, ich habe manches auch falsch eingeschätzt, von dem, was sie gesagt haben."

ew: "Inwiefern falsch eingeschätzt?"

fh: "Daß (:) ich was freundlich / daß ich ne Freundlichkeit als Zustimmung interpretiert habe, die gar keine war. (:) Also, ich hab jetzt im nachhinein / Je länger ich in der Schweiz bin merk ich, daß die Leute ganz freundlich sind und / daß aber die Leute, wo ich weiß, ich versteh mich gut, daß die ganz anders sind."

(5) fh: "Ja, dann hab ich gearbeitet, bin immer mehr in die Arbeit reingekommen. Es gab auch viel zu tun. Ich hab auch Stellvertretung für den Rektor gemacht. Der ist viel weg gewesen. Und das hab ich auch wiederum als Vertrauensbeweis interpretiert."

(6) ***fh: "Ich hätte gerne gehabt, vier Testate pro Semester. Aber da haben meine Kollegen gesagt: 'Das können wir nicht machen. Das kriegen wir nicht durch.' [..] Das wäre ihnen zu (:) autoritär gewesen. Sie möchten alle sehr modern erscheinen und offen und so."***

Frau H hat sich in den drei Jahren ihrer Arbeit an der Deutschschweizer Schule stets an ihrer schwäbischen Kommunikationskultur orientiert und alle

sprachlich-kommunikativen Handlungen der "Etablierten" (vgl. ELIAS/SCOTSON 1990) an dieser Meßlatte gemessen. Ihre Interpretationen sind so an den Deutschschweizer Verhältnissen vorbeigegangen, und ebenso sind die Interpretationen ihrer Kommunikationsweise, die die einheimischen Kolleginnen und Kollegen vornahmen, der wirklichen Bedeutung ihres Handelns nicht gerecht geworden. Die Sequenzen (1) und (2) zeigen die Divergenz der Kommunikationsweisen und die Unangemessenheit von Frau H's Interpretation. In den Sequenzen (3) und (4) zeigen sich Analyseansätze für die eigene Interpretation, die aber ebenso wie die Interpretationen selbst in der eigenen Kommunikationskultur verhängt bleiben. Die Sequenz (6) zeigt eine weitere Fehlinterpretation: Frau H legt die Zurückhaltung, etwas Neues und u.U. Unangenehmes einzuführen, nicht als Ausdruck einer gegenseitigen Rücksichtnahme aus, und auch (5) zeigt, daß sie ihren eigenen Maßstab anwendet: Sie interpretiert es richtig, daß die Stellvertretung des Rektors ein Vertrauensbeweis ist, aber sie zieht nicht die für die Deutschschweiz passende Konsequenz: Je mehr Macht sie hat, desto zurückhaltender muß sie sein. Statt dessen versucht sie, auf ihre Weise, die (vermeintlich?) geforderte "Niveauanhebung" durchzusetzen:

(7) ***fh: "und natürlich Prüfungen abnehmen. Das war eben heikel. Ich hab nicht gewußt, wie heikel das ist. Ich hab da eben ganz locker meine Meinung gesagt. Ich hab gedacht: 'Ha ja, ich bin eine von drei Leuten, die ne Note gibt. Da sag ich meine Meinung. Und damit hab ich mir ganz schlimme Feinde gemacht."***

ew: "Ja Feinde unter den Schülerinnen und Schülern? Oder was?"

fh: "Ne. Die Schülerinnen und Schüler sind ja bei der Besprechung nicht dabei. Unter den Lehrkräften. [deutlich anklagend, ernsthaft zitierend:]'Wie kommen Sie dazu, das so und so zu machen? Haben Sie denn nicht / keine wissenschaftlichen Bücher gelesen in den letzten zwanzig Jahren? was in der Wissenschaft passiert ist? Sie können doch nicht einfach das, was weiß ich, uralt von ihrem Lehrer übernehmen und das nicht reflektieren.' Das hab ich einfach grad raus gesagt. (:) [deutlich vorwurfsvoll, leicht überzogen zitierend:] 'Das kann man doch nicht machen, heutzutage! [neutralere Wiedergabe:] Bei dem und dem Quellenmaterial. Und was man jetzt alles weiß. Das einfach ignorieren.' Gut, das war auch ungeschickt. Ich hätte das pädagogisch besser formulieren sollen, aber"

Keinesfalls ist es auch in diesem Fall zureichend, das Geschehen mit antideutschen Ressentiments zu erklären und es auf die Wirksamkeit von Stereotypien zurückzuführen. Eine solche Konzeption greift viel zu kurz und hat

fatale Folgen. Aus dem verkürzten Blickwinkel ergeben sich falsche Ratschläge, Programme und Maßnahmen: Weil interkulturelle Konflikte nicht allein auf Stereotypien zurückführbar sind, sind sie auch nicht durch Anti-Vorurteils-Kampagnen zu heilen.

Frau H wollte tüchtig und umsichtig die ihr aufgetragene Arbeit erledigen, und sie war anfangs voller Stolz, die begehrte Stelle - zumal als Ausländerin - bekommen zu haben. Frau H kann gar nicht anders kommunizieren, solange ihr die Bedingungsstruktur ihres sprachlich-kommunikativen Handelns nicht bewußt ist, und sie kann das Kommunizieren der andern nicht angemessen verstehen: Sie ist eine Gefangene ihrer Kommunikationskultur, die ihr sagt, daß Tüchtigkeit und Umsicht sich auf gerade die von ihr praktizierte Art und Weise umsetzen lassen.

5. Zusammenfassung

Wir fassen, abstrahierend von diesem Fall, und mit Bezug auf das theoretisch Ausgeführte die Kernpunkte der Konzeptualisierung von Kommunikationskultur zusammen:

(1) Kommunikationskultur ist ein kulturelles Faktum.

(2) Menschen kommunizieren miteinander auf der Basis und im Rahmen ihrer Kommunikationskultur(en): Kontaktierende kommunizieren nicht als autarke Subjekte, sondern als aktive Subjekte in einem kommunikationskulturellen Rahmen.

(3) Kommunikationskultur umfaßt Regelungen und Wertungen, die implizit und moralisierend sind.

(4) Kommunikationskultur erlangt in interkulturellen Kontakten besondere Relevanz und Konfliktträchtigkeit: Kommunikationskultur ist der für Integration und Segregation verantwortliche Interaktionsraum.

(5) Bei Kontaktierenden in interkultureller Kommunikation bestehen divergente Kommunikationskulturen bzw. Maßstäbe.

(6) Existenz und Wirkungsweise kommunikationskultureller Maßstäbe sind den Kommunizierenden verborgen.

(7) Kommunikationskulturelle Phänomene erhalten ihre sozio-kulturelle Bedeutung in Abhängigkeit von den aktuellen Figurationsstrukturen konkreter Kommunikationen.

Diese Konzeption der *Kommunikationskultur* ergibt einen basalen Beschreibungs- und Erklärungsrahmen für sprachlich-kommunikative Dimensionen des Zusammenlebens, des Kontakts zwischen Eingesessenen und Immigrierten und für Konfliktprozesse.

Basal sind kommunikationskulturelle Phänomene für die Alltagspraxis insofern, als es sprachlich-kommunikative **und** kommunikationskulturelle Faktoren sind, die die Substanz des Kontakterlebens darstellen und die die Basis für die Kontaktgestaltung abgeben.

Im Vergleich zu Sprechweisen und zu sozialen Verhaltensweisen sind den Kontaktierenden kommunikationskulturelle Phänomene "noch weniger" bewußt. Der implizite Charakter kommunikationskultureller Regelungen erschwert eine Auseinandersetzung. Aufgrund ihres moralischen Charakters entziehen sie sich noch mehr der Kontrolle und Manipulation von Subjekten: Individuen kommen konzeptuell erst gar nicht auf die Idee, es könnte so etwas wie kommunikationskulturelle Regelungen geben - aber sie handeln nach ihnen.

Kommunikationskulturelle Regelungen sind ein Kultur-Bereich, der so tief in der Alltagspraxis - in der Alltagskultur - verwurzelt ist, daß die kommunikationskulturellen Maßstäbe in der Alltagskultur "aufgelöst" sind. Der Einfluß, den die kulturelle Einbindung auf das Ausmaß an Akzeptanz der eigenen kulturellen Phänomene ausübt, ist auch im kommunikationskulturellen Bereich groß: sie läßt das sprachlich-kommunikative Handeln bzw. das Selbstverständnis als gegeben, klar ersichtlich und deshalb als logisch, notwendig und natürlich erscheinen (vgl. z.B. MÜHLMANN 1964; HOLLAND/QUINN 1987).

Diese Implizitheit ist unmittelbar mit intergruppalen Mechanismen wie *Ethnozentrismus* und *ingroup-bias* (z.B. GUDYKUNST 1986:153ff) verknüpft. Sozialpsychologische Forschungen in den Bereichen *intergroup behaviour* (vgl. z.B. TURNER/GILES 1989; TAJFEL 1982) und *intergroup communication* (vgl. z.B. GUDYKUNST 1986) haben in verschiedenen Kontexten immer wieder belegt, daß Menschen dazu neigen, die eigene Gruppe positiv und Außengruppen negativ zu bewerten.

Zentral ist die Moralisierung sprachlich-kommunikativen Verhaltens unmittelbar und automatisiert während der Kommunikation, aber auch in der Reflexion von kommunikativen Verhaltensweisen. Für beide Seiten, für die Wahrnehmenden und für die Handelnden, sind Regelungen des miteinander Kommunizierens mehr als Handlungsanweisungen; sie sind in doppelter Hinsicht moralischer Natur. Zum einen sind sie aufgrund ihrer intragruppalen Gültigkeit a priori "besser", "richtiger", "natürlicher" als die Handlungsweisen von Außengruppenmitgliedern. Zum andern vermitteln kommunikative

Handlungen in emischer Perspektive moralische Haltungen, sie setzen sittliche Maßstäbe um, und sie demonstrieren, welcher Art die Ideologie der betreffenden Person ist. Die sozialen Kategorisierungen aufgrund kommunikativen Handelns besitzen für die Wahrnehmenden unmittelbare Aussagekraft dahingehend, ob jemand "es gut meint" und ob jemand "gut ist".

Kommunikationskulturelle Bestände werden im Alltag weder hinterfragt noch expliziert.

Es scheint so etwas wie Immunsysteme zu geben, die der Abwehr schädlicher Einflüsse durch Rationalität und Logik (BALL 1984) dienen.

Um so mehr ist es an uns, Kommunikationskultur zu untersuchen, und sie als ein notwendiges Konzept in unsere Erforschung des Zusammenlebens und der Kontaktgestaltung einzubeziehen. Bedenken wir, daß die "Herrschaft über die Kommunikationskultur" Herrschaft über Bedingungen des Zusammenlebens bedeutet. Deshalb beharren Kontaktierende ja auch auf der Rechtmäßigkeit **ihrer** Kommunikationsweise; deshalb sind interkulturelle Konflikte Wertkonflikte und intrakulturelle Interessenkonflikte. Wer die Normen für Handlungen und wer die Bedeutungen von Handlungen festlegt, legt damit fest, wer "erfolgreich" und wer "fehlerhaft" kommuniziert (vgl. Dürrenmatts Romulus) und legt fest, wer dazu gehört und wer nicht.

Literaturangaben

ASANTE, Molefi Kete, William B. GUDYKUNST (eds)(1995 [1989]): *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park.

BALL, John A. (1984): "Memes as Replicators". In: *Ethology and Sociobiology* 5, 145-161.

DENZIN, Norman K. (^{3}1989a [^{1}1970]): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs.

DENZIN, Norman K. (1989b): *Interpretative Interactionism*. Newbury Park.

ELIAS, Norbert (1991 [1987]): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a. M.

ELIAS, Norbert (^{2}1994 [1989]): *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20.* Jahrhundert. Frankfurt a. M.

ELIAS, Norbert (^{3}1992): "Figuration". In B. SCHAFERS (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*. 88-91.

ELIAS, Norbert, John L. SCOTSON (1990): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a. M.

ERICKSON, Frederick (1987): "Ethnographic Description". In *Sociolinguistics*. 2. Halbband, 1081-1095.

ERICKSON, Frederick, Jeffrey SHULTZ (1982): *The Counseler as Gatekeeper. Social Interaction in Interviews*. London.

FETTERMAN, David M. (1989): *Ethnography Step by Step*. Newbury Park.

FLICK, Uwe (1995a): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek.

GEERTZ, Clifford (1975): "On the nature of anthropological understanding". In *American Scientist*, 63, 47-53.

GEERTZ, Clifford (²1991[1983]): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.

GEERTZ, Clifford (1988): *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford.

GEERTZ, Clifford (1993 [engl.: 1988]): *Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller*. Frankfurt a. M.

GLASER, Barney G., Anselm L. STRAUSS (1967): *The Discovery of the Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. London.

GLASER, Barney G., Anselm L. STRAUSS (1979 [1965]): "Die Entdeckung gegenstandsbegründeter Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Forschung". In C. HOPF & E.WEINGARTEN (Hrsg), *Qualitative Forschung*. 91-112.

GLASER, Barney G., Anselm L. STRAUSS (1974 [engl.: 1965]): *Interaktion mit Sterbenden*. Göttingen.

GUDYKUNST, William B. (1986): "Intergroup Communication".London: Arnold (= *The Social psychology of language*; 5).

GUDYKUNST, William B., M.K. ASANTE (eds)(1995 [1989]): *Handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park, CA.

GUDYKUNST, William B., Stella TING-TOOMEY (1988): *Culture and Interpersonal Communication*. Newbury Park

GUMPERZ, John J. (1975): *Sprache, lokale Kultur und soziale Identität*. Düsseldorf

GUMPERZ, John (1977): "Social network and language shift". In C. MOLONY et al. (eds), *German in contact with other languages*. 83-103.

GUMPERZ, John (ed) (1982): *Language and Social Identity*. Cambridge.

GUMPERZ, John (1984): "Ethnography in urban communication". In P. AUER & A. DI LUZIO. (eds), *Interpretative Sociolinguistics*. Tübingen. 1-12.

GUMPERZ, John (1986): "Soziales Netwerk und Sprachwandel". In J. RAITH (Hrsg.), *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung*. Stuttgart. 131-144.

GUMPERZ, John (1989): "Linguistic and Social Characteristics of Minorization/Majorisation in Verbal Interaction". In B. PY & R. JEANNERET, (eds), *Minorisation linguistique et interaction*. 21-37.

GUMPERZ, John H., Dell HYMES (eds.)(1972): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York.

HALBWACHS, Maurice (1966[1925]): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Berlin.

HALBWACHS, Maurice (1991 [1967]): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a. M.

HOLLAND, D., N. QUINN (1987): *Cultural models in language and thought*. Cambridge.

HOPF, Christel, Elmar WEINGARTEN (Hgg.)(1993[1979]): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart.

LAUCKEN, Uwe (1994): *Individuum, Kultur, Gesellschaft. Eine Begriffsgeschichte der Sozialpsychologie*. Bern.

LÜDI, Georges (1990): "Naturalisation et dialectes". In P. CENTLIVRES. (Hrsg.). *Devenir suisse. Adhésion et diversité culturelle des étrangers en Suisse*. Genève: Georgi Editeur. 229-242.

LÜDI, Georges (1992): "Internal migrants in a multilingual country". In *Multilingua* 11/1. 45-73.

LÜDI, Georges (éd.)(1993): "Approches linguistiques de l'interaction". Contributions aux 4e Rencontres régionales de linguistique. *Bulletin CILA* 57. 5-7.

LÜDI, Georges (1995): "Sprache und Identität in der Stadt: Der Fall frankophoner Binnenwanderer in Basel". In I. WERLEN (HRSG.). *Verbale Kommunikation in der Stadt*. 227-262.

LUDI, Georges, Bernard PY (1984): *Zweisprachig durch Migration*. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz). Tübingen.

LUDI, Georges, Bernard PY (1986): *Être bilingue*. Bern.

LUDI, Georges, Bernard PY (1989/90): "La Suisse: un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact". In *Langage et Société*, 50/51. 87-92.

LUDI, Georges, Bernard PY (1994): *Fremdsprachig im eigenen Land. Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden*. Basel.

MÜHLMANN, Wilhelm E. (1964): *Rassen, Ethnien, Kulturen. Moderne Ethnologie*. Neuwied

OKSAAR, Els (1988): *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen.

SAVILLE-TROIKE, Muriel (^{2}1989): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Oxford.

TAJFEL, Henri (ed)(1978): *Differentiation between social groups*. London.

TAJFEL, Henri (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern.

TURNER, John C., Howard GILES (eds)(1989 [^{4}1981]): *Intergroup behaviour*. Oxford.

SCHAFERS, Bernhard (Hg.)(^{3}1992): *Grundbegriffe der Soziologie*. Opladen.

Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Edited by/Herausgegeben von Ulrich AMMON, Norbert DITTMAR, Klaus J. MATTHEIER. First Volume/Erster Halbband. Berlin.1987; Second Volume/Zweiter Halbband. Berlin.1988 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).

UFM Pressedokumentaion zur Mehrsprachigkeit 1992-1993. Hrsg. vom Universitären Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit der Universität Bern. Bern/Brig. März 1994.

UFM Pressedokumentaion zur Mehrsprachigkeit 1994. Hrsg. vom Universitären Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit der Universität Bern. Bern/Brig. Juli 1995.

WERLEN, Erika (1991): "Dialekt(e) in Kontakt und Konflikt". In René JEANNERET, (éd.) *700 ans de contacts linguistiques en Suisse. Bulletin CILA* 54. Neuchâtel.135-146.

WERLEN, Erika (1995a): "Migration, Sprachkontakt und Ethnisierung: 'Deutsche sind nun einmal so'. Ethnisierung versus Kommunikationskultur und Mentalität". In R. J. WATTS & I. WERLEN, (Hrsg) Perspektiven der angewandten Linguistik. *Bulletin CILA* 62. Neuchâtel. 57-74.

WERLEN, Erika (1995b): "Probleme der Datenerhebung und Dateninterpretation beim Dialektkontakt: *Reflektierende Diskussion* als adäquates Erhebungsverfahren". in W. VIERECK, (ed.), *Verhandlungen des Internationalen Dialektologenkongresses Bamberg 1990*. Band 4. Stuttgart. 424-440 (= ZDL-Beiheft 77).

WERLEN, Erika (1996): "Teilnehmende Beobachtung". In H. NELDE, H. GOEBL, W. WOLCK & Z. STARY. (Hrsg.) *Kontaktlinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin. Artikel 95.

WERLEN, E. (i.Dr.): *Sprache, Kommunikationskultur und Mentalität*. Tübingen.

Werlen, E. (i.Vorber.): *Dichte Beschreibung in der soziolinguistischen Empirie*.

WERLEN, Iwar (1992). *"... mit denen reden wir nicht". Schweigen und Reden im Quartier*. Basel.

WERLEN, Iwar (Hg.)(1995): *Verbale Kommunikation in der Stadt*. Tübingen.

BEST COPY AVAILABLE

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65/1997, 143-154

The Role of Dialect Differences in Cross-cultural Communication: Proactive Dialect Awareness

Walt WOLFRAM
William C. FRIDAY

Abstract

L'importance des dialectes est souvent négligée dans les études sur la communication interculturelle. De nombreuses raisons humaines, scientifiques et socioculturelles militent en faveur d'une intégration de l'étude des dialectes dans les programmes scolaires en langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère. La présente contribution présente des éléments puisés dans des études expérimentales réalisées aux États Unis pour illustrer la réalisation de programmes d'enseignement pour l'étude de la diversité des dialectes. Parmi les effets positifs de l'utilisation de ces programmes, il convient de relever la sensibilisation aux stéréotypes culturels et la participation active des étudiants à une étude inductive de leurs dialectes locaux.

Introduction

Although current cross-cultural communication studies now consider a full range of structural and functional issues, there is surprisingly little attention paid to issues of dialect diversity within the examination of cross-cultural communication. As perplexing as dialect diversity sometimes is for native speakers of a language, it is even more mystifying for speakers attempting to communicate in a second language. Unfortunately, in second language instruction there is often an implicit assumption that a common core of a language exists which unites all varieties of a source and target language and overrides issues of diversity, *the commonality myth*. Most language teaching thus aims at an ideal but unrealistic dialect-neutral variety of the second language. But second language learners, who speak some regional and social dialect of their first language to begin with, are typically surrounded by an array of dialects in the natural context of their second-language contact situation.

The natural context of second language acquisition will typically not be restricted to standard varieties of the language; in fact, there is a high likelihood that this context will include some well-established, socially disfavored varieties of the language. In the process of language learning, the sociolinguistic socialization of many foreign language learners may lead them to adopt the same uncharitable, biased opinion of vernacular dialects that is often found among native speakers of languages. For example, language learners may think of these socially disfavored varieties as nothing more than unworthy, unpatterned approximations of a more perfectly patterned standard, thus falling

in line with the *deficit myth* which so often typifies perceptions of nonstandard dialects.

Given the inevitable role of dialect diversity in learning a first or second language, it seems appropriate to incorporate aspects of language variation into the examination of cross-cultural communication. Theoretically, the failure to consider dialect diversity deprives students of an honest understanding of the nature of language variation--a perspective that can lead to an authentic appreciation for the natural basis of variation in their native and their second language. Practically, it deprives students of the benefits of learning about everyday language--the applied knowledge base that should guide them as they encounter the varieties of language that they face in their regular and essential sociolinguistic interaction. Language instruction programs thus have much to gain from incorporating dialect diversity into their curricula.

Despite the theoretical and practical rationale for instruction in dialect diversity, there is very little positive instruction about language diversity in language classrooms, whether these classrooms focus on native or second language instruction. As a result, dialect intolerance remains a deep-seated, primitive prejudice that can be quite resilient. Along with such intolerance is the perpetuation of the socio-education and socio-political inequities that derive from dialect prejudice.

Some educational practitioners have become aware of sociolinguistic issues related to dialect diversity through university studies, in-service workshops, and conference presentations, but there is still an epidemic of misinformation about the nature and significance of dialect diversity in the classroom. Unfortunately, most students around the world are rarely exposed to truthful information about language variation. Few primary and secondary level programs include information about dialect diversity as a regular part of their curriculum, unless the curriculum focuses on teaching the standard variety of the language from a prescriptivist perspective. For this reason, my personal commitment to applied linguistics in recent years has focussed on introducing proactive *dialect awareness programs*, which are geared toward raising the students' conscious awareness of the nature of dialects and their role in human life (WOLFRAM 1993, forthcoming). The scope of these dialect awareness programs includes cognitive (the patterns of dialects), affective (attitudes about dialects), and social (the role of dialects in effective communication) parameters (HAWKINS 1984). Experimental curricula have now been inaugurated in educational systems in the United States that range from large, predominantly black Northern inner-city metropolitan schools (e.g. WOLFRAM, ADGER, & DETWYLER 1991) to small,

Southern, rural schools with little ethnic diversity (e.g. WOLFRAM, SCHILLING-ESTES, & HAZEN 1995; WOLFRAM, DANNENBERG, & ANDERSON 1996). In some ways, these are not unlike the materials that have been produced for England (e.g. DONMALL 1985; EDWARDS 1990), but in other ways they are different in their focus and rationale. In the following sections, I provide a rationale for these programs, with illustrative examples demonstrating the some essential components of the curricula.

A Rationale for Dialect Awareness Programs

There are several reasons for incorporating the study of dialect diversity into language instruction, which include both philosophical and practical aspects of education. It seems only reasonable that education about language, whether it be first or second language, should be committed to a search for fundamental truth--the truth about laws of nature and matter. When it comes to language differences, however, there is an educational tolerance of misinformation and folklore that is matched in few subject areas. Myths about the basis of language variation, the linguistic status of dialect structures, and the socio-educational implications of dialect divergence are deeply rooted in language education (LABOV, 1972; WOLFRAM 1991). They need to be confronted as honestly as any other unjustified set of beliefs in the social and physical sciences. At the very least, then, a language educational program should assume responsibility for replacing the entrenched mythology about language differences with factual information.

Misinformation about dialects is not simply innocent folklore. Substantive socio-educational inequities continue to be perpetuated on the basis of language differences. In fact, it is safe to conclude that public discrimination on the basis of language variation is currently tolerated to a much greater degree than virtually any other type of social-class discrimination (MILROY & MILROY 1985). For example, in the United States, there is still a grossly disproportionate number of vernacular dialect speakers who end up in special education programs on the basis of language assessment instruments that do not adequately distinguish difference from disorder (ADGER, WOLFRAM, & DETWYLER 1992). Many language tests still equate language competency exclusively with proficiency in the standard variety.

Issues of equity in education are hardly limited to how educators and professional specialists categorize students based on language differences. Also at issue is how students feel about other students and themselves. Students who

speak socially favored varieties may view their dialectally different peers as linguistically deficient. Worse yet, speakers of socially disfavored varieties may come to accept this viewpoint about their own variety of language. Students need to understand the natural sociolinguistic principles that lead to the development and maintenance of language varieties apart from their relative social status. Furthermore, students need to understand that a dialect difference is not an inherent linguistic or cognitive deficit. Only when this kind of information is pervasive, however, will we start seeing some change in the current practice of discrimination on the basis of dialect.

The equity issue also extends to the impartial representation of sociolinguistic history. As history and social studies programs strive to represent more fairly the contributions of various socio-cultural and ethnic groups to the development of a nation, it seems only reasonable to extend this focus on diversity to language representation as well. For example, in the United States various vernacular dialects have had an important influence on the development of American English, but there is little or no acknowledgement of this role in the study of North American history. Thus, it is a curious but significant omission that the celebration of Black History month in most school districts in the United States rarely if ever includes any discussion of the historical development of African American Vernacular English (AAVE), yet this is one of the most significant of all dialects of American English historically and presently.

In the preceding discussion, we have set forth a reasonable humanistic, socio-educational, and socio-historical basis for sharing information about dialect diversity with primary-level students. In the following section, we shall also argue that there is strong scientific rationale that complements these rationale and further supports the study of dialect diversity. We also will provide some illustrative cases of curricula designed to realize these goals in a practical way.

Components of Dialect Awareness Programs

Given the above rationale, the experimental dialect awareness programs we have designed for primary school students in the United States include humanistic, scientific, and sociohistorical goals. The humanistic rationale with respect to multicultural education should be obvious from the preceding discussion. In an initial unit, students need to confront stereotypes and misconceptions about dialects. This is probably best done inductively. An easy method of doing this involves having students listen to representative speech

samples of regional, class, and ethnic varieties. In the United States, students need to hear how native speakers, both standard and vernacular, in New England, the rural South, and urban North compare to appreciate the reality of diverse regional and social varieties. Although most tape-recorded collections of dialect samples are personal ones that are not commercially available, the video production *American Tongues* (ALVAREZ & KOLKER 1987) can be used to provide an entertaining introduction to dialects while, at the same time, exposing basic prejudices and myths about language differences. The video portrays both the diversity of English and the ethnocentrism that sometimes exists about American English dialects.

Following the presentation, students in small groups discuss the significance of language diversity and issues of dialect prejudice. Questions to guide the discussion include: *What is a dialect; What do people think about dialects; Are people's feeling about dialects fair; Compare the dialects from the video with your own and point out some similarities.* Students also "free write" about their experiences with dialects in a dialogue journal. Typical responses in journals include comments such "it is not fair how people think about dialects" and "I would like to see people change their attitudes about dialects." In fact, in one class where the curriculum was piloted, over 80 percent of the students mentioned in their written, unsolicited responses the unfairness of people's attitudes about dialects after viewing the video.

Another goal of the program is scientific. Language, including dialects, involves a unique form of knowledge in that speakers know a language simply by virtue of the fact that they speak it. Much of this knowledge is not on a conscious level, but it is still open to systematic investigation. Looking at dialect differences provides a natural laboratory for making generalizations drawn from carefully described sets of data. We can hypothesize about certain forms of language and then check them out on the basis of actual usage patterns. This, of course, is a type scientific inquiry.

In its present form, the study of language in the schools often has been reduced to laborious, taxonomic exercises such as "parts of speech" identification, sentence parsing, and other comparable metalinguistic exercises of questionable value. Few students understand this type of inquiry as scientific in the sense that hypotheses are formed based on a particular type of language data and then confirmed or rejected using a specialized argumentation structure. The study of language differences, as any other study of language data, offers a fascinating window through which the dynamic nature of language patterning can be viewed. In hypothesizing about certain forms of language and then

confirming or rejecting these hypotheses on the basis of actual usage patterns, students engage in a kind of principled inquiry that is generally untapped in students' present instruction about language. It also happens to be a "higher order thinking skill" that is becoming such a central goal in contemporary education that extends beyond the mere accumulation of facts.

Such a rationale for studying dialects may seem a bit esoteric at first glance, but it really is quite within the grasp of a well-conceived study of language. In fact, our curricula use dialect examples to take students through the steps of hypothesis formation and testing in very practical exercises using dialect forms as examples. The following exercise, taken from our materials developed for 12-13 year old (8th level) students, illustrates the process (WOLFRAM, SCHILLING-ESTES & Hazen 1995). The exercise is based on the analysis of *a-* prefixing provided in WOLFRAM (1980).

The Pattering of A- Prefix

In some rural dialects of English, some words that end in *-ing*, pronounced as *in'*, can take an *a-*, pronounced as *uh*, in front of the word. We call this *a-* prefix because it attaches to the front of the ing word. The language pattern or rule for this form allows the *a-* to attach to some words but not to others. We will try to figure out this fairly complicated rule by looking at the kinds of *-ing* words *a-* can and cannot attach to. We will do this using our inner feelings about language. These inner feelings tell us where we CAN and CANNOT use certain forms. Our job as linguists trying to describe this dialect is to figure out the reason for these inner feelings and to state the exact pattern.

Look at the sentence pairs in LIST A and decide which sentence in each pair sounds better for attaching the *a-*. For example, in the first sentence pair, does it sound better to say, *A-building is hard work* or *He was a-building a house*? For each sentence pair, just choose one sentence that sounds better with the *a-* by placing A in the appropriate blank.

LIST A: Sentence Pairs for *A-* Prefixing

1. a. __ Building is hard work.
   b. __ She was building a house.
2. a. __ He likes hunting.
   b. __ He went hunting.
3. a. __ The child was charming the adults.
   b. __ The child was very charming.
4. a. __ He kept shocking the people at the store.
   b. __ The way the store looked was shocking.

5. a. __ They thought fishing was easy.
   b. __ They were fishing this morning.

6. a. __ The fishing is still good here.
   b. __ They go fishing less now.

[Answers are: 1b, 2b, 3a, 4a, 5b, 6b]

Examine each of the sentence pairs in terms of the choices for the *a-* prefix and answer the following questions.

- Do you think there is some pattern that guided your choice of an answer? You can tell if there is a definite pattern by checking with other people who did the same exercise on their own.
- Do you think that the pattern might be related to parts of speech? To answer this, see if there are any parts of speech where you CANNOT use the *a-* prefix. Look at ing forms that function as verbs and compare those with ing forms that operate as nouns or adjectives. For example, look at the use of *charming* as a verb and adjective in sentence 3.
- Write a rule for *a*-prefixing which explains the pattern found in List A.

The first step in figuring out the pattern for *a-* prefix is related to the part of speech of the *-ing* word. Now let's look at another difference related to prepositions such as *from* and *by*. Based on the sentence pairs in LIST B, say whether or not the *a-* form can be used after a preposition. Use the same technique you used for LIST A. Select the sentence that sounds better for each sentence pair and say whether it is the sentence with or without the preposition by placing A in the appropriate blank.

LIST B: A Further Detail for *A-* Patterning

1. a. __ They make money by building houses.
   b. __ They make money building houses

2. a. __ People can't make enough hunting ginseng.
   b. __ People can't make enough money from hunting ginseng.

3. a. __ People destroy the beauty of the mountain through littering.
   b. __ People destroy the beauty of the mountain littering.

[Answers are: 1b, 2a, 3b]

- State the pattern for *a*-prefixing which explains why its relation to prepositions such as *from*, *by*, and *through*.

We now have another detail for figuring the pattern for the *a-* prefix related to prepositions. But there is still another part to the pattern for *a-* prefix use. This time, however, it is related to pronunciation. For the following *-ing* words, try to figure out what it is about the pronunciation that makes one sentence sound better than the other. To help you figure out the pronunciation trait that is critical for this pattern, the stressed or accented syllable of each word is marked with the symbol ´. Follow the same procedure that you did in choosing the sentence in each sentence pair that sounds better.

LIST C: Figuring out a Pronunciation Pattern for *A-* Prefix

1. a. __ She was discóvering a trail.
   b. __ She was fóllowing a trail.
2. a. __ She was repéating the chant.
   b. __ She was hóllering the chant.
3. a. __ They were fíguring the change.
   b. __ They were forgétting the change.
4. a. __ The baby was recognízing the mother.
   b. __ The baby was wrécking everything.
5. a. __ They were décorating the room.
   b. __ They were demánding more time off.

[Answers are: 1b, 2b, 3a, 4b, 5a]

Can the *a-* prefix be used when the following syllable is accented? Can it be used when it is not accented? State this pattern.

Now, say exactly how the pattern for attaching the *a-* prefix works, including the three different details from your examination of the examples in LISTS A, B, and C, in the space below.

In LIST D, say which of the sentences may attach an *a-* prefix. Use your understanding of the rule to explain why the ing form may or may not take the *a-* prefix. Write A if the *a-* prefix CAN attach to the sentence and N if it CANNOT in the space provided Below the sentence, give the reason why the *a-* can or cannot attach to the sentence.

LIST D: Applying the *A-* Prefix Rule

1. __ She kept handing me more work.
2. __ The team was remémbering the game.
3. __ The team won by playing great defense.
4. __ The team was playing real hard.
5. __ The coach was charming.

[Answers are: 1=yes; 2=no; 3=no; 4=yes; 5=no]

Exercises of this type require students to examine data depicting regional and ethnic language variation, to formulate hypotheses about systematic language patterning, and then to confirm or reject hypotheses about language structure as they understand the regular, predictable nature of language variation--an application of the scientific method.

The advantage of these types of exercises should be obvious, as students learn how linguists collect and organize data to formulate rules. It also provides a protocol for students to apply to data that they might collect from their own community. For example, one of the exercises used to understand the systematic basis of grammatical rules in an African American Vernacular English-speaking community focusses on the so-called 'habitual *be*' in sentences such as ***She usually be going to the store***. Students use their native speaker intuitions about the use of *be* to mark systematically an 'intermittent activity over time or space' in the following exercise on the grammatical patterning of this form. In Table 1, student responses (N = 35) from a forced-choice task for the patterned use of *be* are given for a classroom of 9-11 year old African American students. These students live in a community where AAVE is the predominant community dialect. The percentage of correct responses is given for each of the sentence pairs in the exercise. In each case, the response pattern significantly favors the habitual use of *be* (that is, $p < .01$ in the application of a Chi squared test of significance for each sentence pair).

Table 1. Responses of African American Vernacular English Speakers to 'Habitual *be*' Sentence Pairs.

% Correct (N =35)	
1. 91.4	a. ***They usually be tired when they come home.***
	b. They be tired right now.
2. 88.6	a. ***When we play basketball, she be on my team.***
	b. The girl in the picture be my sister.
3.	a. James be coming to school right now.
88.6	b. ***James always be coming to school.***
4. 68.6	a. ***Wanda be going to school every day.***
	b. Wanda be in school today.
5.	a. My ankle be broken from the fall.
91.4	b. ***Sometimes my ears be itching.***

In such an exercise, students learn firsthand about the systematic nature of all dialects regardless of their social acceptability. In some cases, this includes their own dialect, as in the case of the exercise reported in Table 1, while in other cases, it is applied to dialects other than their own. The intention in this distribution is for students to acquire inductively an appreciation for the

linguistic patterning and complexity of both their own and other dialects--apart from their social status in society.

Exercises targeting phonological, morphological, and syntactic dialect patterns also introduce students to the modular nature of language patterning and organization. As one 8th grade level student who spoke an isolated island dialect on the Southeastern coast of the United States noted in her journal, "Well, studying dialect is alot [sic] involved that what I realized. It has a lot of grammar rules in it. I do think dialect is important, especially here."

Another major goal of the curriculum is cultural-historical. Students are exposed to the historical development of representative dialects, including those commonly used by students, so that they can develop a sense of appreciation for the ancestral cultures and circumstances that have brought about the formation of these varieties. Students are introduced to the sociohistorical contribution of various language varieties through concrete, participatory activities as well as historical exposition. For example, students learning about the pidgin and creole roots of some varieties of English make up a skit simulating how language contact might proceed between groups that use unintelligible languages. In this way, they inductively learn to appreciate the circumstances that give rise to language pidginization. Following the skit, they view a video segment profiling the development, distribution, and migration of pidgins and creoles in the African diaspora to see the historical continuity of West African, Caribbean, and North American creoles (for example, Gullah, spoken in coastal South Carolina). Through this process students gain an appreciation for the roots of different sociolinguistic groups and confront myths about language change and development with authentic sociocultural and historical information.

Students also become dialect ethnographers, as they interview parents and grandparents about the uses of particular dialect items, for example, the changing status of dialect lexicon. They make observations about language change and retention on this basis as they participate actively in the construction of dialect dictionaries for their community.

It should be noted that the goals of this program do not explicitly include instruction in the standard variety. However, this may be a practical by-product of dialect awareness programs. As students learn in a non-threatening context to pay attention to the details of language variation and even to manipulate selected dialect patterns in learning about the systematic nature of language differences, they should become more equipped to transfer these skills to other language-related tasks, including the acquisition of a standard variety. Studying about

various dialects from a sociolinguistic vantage point hardly endangers the mainstream sovereignty of the standard variety. Instead, it simply provides an informed sociolinguistic background and a heightened sensitivity to language variation which can be applied appropriately by students and educators to their regional, social, and educational context.

Conclusion

There are a number of positive results that derive from a unit of study on dialects. If students simply replace the current stereotyped mythology about dialects with informed knowledge, the curriculum is probably justified in light of the far-reaching effects of dialect prejudice in society. Along with this perspective, students should develop a positive understanding of the complexity and naturalness of language variation.

One of the greatest attributes of a curriculum on dialects is its potential for tapping the language resources of students' indigenous communities. In addition to classroom lessons, students can learn by going into the community to collect live dialect data. In most cases, the language characteristics of a local language community should make dialects come alive in a way that is unmatched by textbook knowledge. Educational models that treat the local community as a resource to be valued rather than a liability to be overcome have been shown to be quite effective in other areas of language arts education, as demonstrated by the success of WIGGINTON's Foxfire experiment in Rabun Gap, Georgia, (WIGGINTON 1986). There is no reason why this model cannot be applied in an analogous fashion to the study of community dialects. A model that builds upon community strengths in language, even when different from the norms of the mainstream educational system, seems to hold much greater potential for success than one that focusses exclusively upon language conflicts between the community and school. In fact, the community dialect may just turn out to contain an educational lodestone for the study of language arts. Our experimental curricula indicate that the study of dialects can, indeed, become a vibrant, relevant topic of study for all students, not just for those who choose to take an optional course on this topic at the university level of education.

References

ADGER, C., WOLFRAM, W., & DETWYLER, J. (1992): *Enhancing Delivery of Services to Black Special Education Students from Non-Standard English Backgrounds*. Office of Special Education Programs. Cooperative Agreement HO23400008-92.

ALVAREZ, L & KOLKER, A. (Producers)(1987): *American Tongues*. New York, NY: Center for New American Media.

DONMALL, B. G. (ed.)(1985): *Language Awareness: National Council for Language in Education Reports & Papers* 6. London: CILT.

EDWARDS, V. (1990): *A Directory of Dialect Resources*. London: Economic & Social Research Council.

HAWKINS, E. (1984): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, PA: The University of Pennsylvania Press.

MILROY, J. & MILROY, L. (1985): *Authority in Language: Investigating Language Prescriptivism and Standardization*. London: Routledge & Kegan.

WIGGINTON, E. (1986): *Sometimes a Shining Moment: The Foxfire Experience*. Garden City, NY: Anchor Press.

WOLFRAM, W. (1980): "A-Prefixing in Appalachian English" in W. LABOV, ed., *Locating Language in Time and Space*. New York, NY: Academic Press.

WOLFRAM, W. (1991): *Dialects and American English*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

WOLFRAM, W. (1993): "Ethical Considerations in Language Awareness Programs," *Issues in Applied Linguistics* 4:226-255.

WOLFRAM, W. (forthcoming): "Dialect Awareness and the Study of Language" in EGAN ROBERSTON, A. & BLOOME, D (eds.) *Students as Ethnographers*. New York, NY: Hampton.

WOLFRAM, W., DETWYLER, J., & ADGER, C. (1991): *All About Dialects* (Instructor's Manual). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

WOLFRAM, W., DANNENBERG, C., & ANDERSON, B. (1996): *Dialects and Appalachian English*. An 8th grade curriculum. Raleigh, NC: The North Carolina Language and Life Project.

WOLFRAM, W., SCHILLING-ESTES, N., & HAZEN, K. (1995): *Dialects and the Ocracoke Brogue*. An 8th grade curriculum. Raleigh, NC: The North Carolina Language and Life Project.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 65/1997, 155-172

Interkulturelle Begegnungen in der Translation

Katrin ZÜGER

Abstract

Translating a text from one language into another is not merely a question of replacing linguistic elements of the source language by linguistic elements of the target language. A text is always embedded in a situation and culture. Translation therefore means also situational and cultural transfer. In every culture there are words and expressions describing cultural institutions, customs and habits which cannot simply be translated into another language - not only because there is no linguistic equivalent in the target language, but also because such institution, custom or habit does not exist in the target culture. How are these words and expressions to be translated? One possible way is to "borrow" them from the source language, with certain morphological and phonetic or graphemic adaptations, e.g. *Kremlin*, another is to translate them literally into the target language, e.g. *Library of Congress - Kongressbibliothek* etc. But unfortunately these methods cannot be applied in all cases, e.g. if there is an expression which, standing alone, would mean little or nothing to the readers of the target text. The phrase *a family with Mayflower roots* for instance, found in an American text and supposed to be translated into German, requires an interpretative or explanatory translation since the German readers, unlike the Americans, will hardly be able to grasp the meaning and significance of the term *Mayflower*. The form and extent of such interpretation or explanation primarily depends on the purpose of the target text and the significance of the term in question in view of the overall text.

Grundlage für die folgenden Ausführungen über interkulturelle Begegnungen in der Translation ist ein Text, den es galt, vom Englischen ins Deutsche zu übersetzen. Es handelt sich um einen zwar gekürzten, aber dennoch relativ langen Text, aus dem aber nur einige wenige Stellen zur Erläuterung herausgegriffen werden. Um eine Übersetzung beurteilen zu können, ist es jedoch unerlässlich, den kontextuellen Hintergrund präsent zu haben, denn letztlich übersetzen wir nicht Wörter, Wendungen oder Sätze, sondern Texte, und, wie wir wissen, sind Texte mehr als die Summe ihrer einzelnen Teile.

Vorab einige Ausführungen zur Translation generell.

Die Übersetzungswissenschaft versucht seit einiger Zeit, sich als eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu etablieren. Neue Anstrengungen wurden in den letzten Jahren unternommen, und insbesondere dank zahlreicher neuer Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen, insbesondere der Kommunikationswissenschaft und der Linguistik, scheinen sich da neue Wege aufzutun. Erkauft wird diese angestrebte und zum Teil verwirklichte wissenschaftliche Eigenständigkeit allerdings mit einem zunehmenden Auseinanderklaffen zwischen Theorie und Praxis. Hier eine Brücke zu schlagen und die übersetzungswissenschaftlichen Erkenntnisse für die Praxis

und namentlich die Übersetzungsdidaktik nutzbar zu machen, fällt offensichtlich schwer.

Hier soll es darum gehen, einen kleinen Beitrag zur Integration zu leisten. Anhand des genannten Textes sollen einige Probleme aufgeworfen werden, mit denen man es beim Übersetzen tagtäglich zu tun hat.

Der Untersuchung wissenschaftlicherseits zugrunde gelegt ist die sog. Skopostheorie von REISS/VERMEER, dargelegt in der *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* (1984/^{2}1991), sowie die *Strategie des Übersetzens* von HÖNIG/KUSSMAUL (1982/^{3}1991). Translation wird danach als eine Form von Handeln beschrieben. Handeln ist intentionales und zielgerichtetes Verhalten, das eine Veränderung der Dinge zur Folge hat. Translation lässt sich entsprechend verstehen als eine komplexe Handlung, durch die ein gegenwärtiger Zustand in einen zukünftigen überführt wird. Das angestrebte Ziel dieser komplexen Handlung ist natürlich das Translat, der zielsprachliche Text. Doch mit welcher Art von Veränderungen müssen wir rechnen? Zunächst ändert sich natürlich die Sprache, d.h. die sprachlichen Elemente der Ausgangssprache werden durch geeignete sprachliche Elemente der Zielsprache ersetzt. Das ist eine etwas naive, aber gängige Auffassung von Translation, und sie trifft dann zu, wenn wir den Blick allein auf die sprachliche Oberfläche richten. Doch ist dies natürlich nicht alles, denn ein Text besteht, wie gesagt, aus mehr als nur isolierten Wörtern oder Einzelsätzen. Ein Text ist Sprache in Situation, in Raum und Zeit, und er ist eingebettet in eine Soziokultur. Für den Übersetzungsprozess hat das entscheidende Konsequenzen: Wir übertragen einen Text nicht nur von einer Sprache, sondern auch von einer Situation und von einer Soziokultur in eine je andere. So wird aus einem Text, den wir übersetzen, zwangsläufig stets ein anderer Text - nicht ein besserer oder ein schlechterer - sofern der Übersetzer, die Übersetzerin gut ist, und davon wollen wir ausgehen -, sondern eben ein *anderer* Text.

Weil ein Translat also ein "anderer Text" ist, gibt es keine blosse Übertragung von Information durch Transkodierung. Translation ist immer auch situationeller und soziokultureller Tansfer, doch kann ein solcher aus einsichtigen Gründen immer nur partiell erfolgen. Ein Teil dessen, was bei den LeserInnen des Ausgangstextes bestimmte situations- und kulturbedingte Assoziationen hervorruft, geht auf dem Weg der Übertragung zwangsläufig verloren oder erfährt zumindest eine wesentliche Änderung. Letztlich ist es aber der *Zweck* der Übersetzung, der über das konkrete Ausmass von Veränderungen entscheidet. Die Leitfrage lautet: Wozu, für welches Publikum,

mit welchen Mitteilungs- und Wirkungsabsichten soll ein Text übersetzt werden?

Nehmen wir als Beispiel einen Werbetext. Ich kann ihn auf mindestens zwei Arten übersetzen: Ich versuche die Wirkung zu erhalten, die der Text in der ausgangssprachlichen Version auf sein Zielpublikum mutmasslich ausübte, und übersetze ihn so, dass ich damit eine analoge Wirkung (nicht dieselbe, das ist praktisch unmöglich) beim Publikum der Zielsprache erziele. Dabei kann es geschehen, dass formal und inhaltlich ein völlig neuer Text entsteht, der nur noch wenig Ähnlichkeit mit dem Ausgangstext hat. Will ich mir aber ein Bild darüber machen, wie in der Ausgangskultur für ein bestimmtes Produkt geworben wird, sorge ich für eine inhaltlich "wörtliche" Übersetzung und nehme es in Kauf, dass von der ursprünglichen Wirkung nicht viel übrig bleibt.

Ähnliches gilt für die Textsorte Literatur: Ich kann z.B. *Gulliver's Travels* von Jonathan SWIFT, das für Erwachsene geschrieben wurde, für Erwachsene übersetzen - in diesem Fall übertrage ich möglichst wirkungsgetreu, d.h. ich versuche eine vergleichbare Wirkung zu erzielen. Soll es aber ein Kinder- oder Jugendbuch werden, gehe ich natürlich ganz anders, eben kinder- und jugendgerecht vor, d.h. ich mache klarere und einfachere Sätze, lasse ev. bestimmte Teile weg, straffe die Handlung ein bisschen, setze andere Schwerpunkte, verdeutliche die Pointen usw.

Oberstes und wegleitendes Kriterium beim Übersetzen ist somit der Übersetzungszweck.

Wie anhand zweier Beispiele geschildert, kann sich dieser Zweck ändern, d. h. es stellt sich die Frage, ob bei einer Übersetzung *Funktionskonstanz* oder *Funktionsveränderung* anzustreben ist. Nun könnte man meinen, Funktionskonstanz sei das übliche Verfahren. Dem ist nicht unbedingt so. Funktionskonstanz hätten wir genau genommen nur dann, wenn alle wesentlichen Umstände und Faktoren, die den Ausgangstext prägen, wie z.B. kulturelle Einrichtungen, Institutionen, Normen und Gebräuche, Ort und Zeit, Adressatenkreis, intendierte Wirkung usw. dieselben blieben. Das ist aber, wie man sich leicht vorstellen kann, kaum je der Fall. Im Grunde genommen müssen wir in jedem Fall von Translation eine Funktionsveränderung in Kauf nehmen, weil die ursprüngliche Wirkung, die der Ausgangstext auf seine RezipientInnen ausübte, nie mit allen Facetten in die Zielsprache bzw. Zielkultur übertragen werden kann.

Nehmen wir z.B. an, ein Roman von Gabriel GARCÍA MÁRQUEZ werde ins Deutsche übersetzt. Abgesehen davon, dass GARCÍA MÁRQUEZ wunderbare Geschichten erzählt, schreibt er auch sozialkritische Romane über Zustände seiner Heimat, mit denen er seinen Landsleuten einen Spiegel vorhalten und sie indirekt dazu auffordern will, ihre Lage zu verbessern. Diese Funktion aber kann eine Übersetzung nicht mehr erfüllen. Eine deutsche Übersetzung für deutschsprachige LeserInnen in Europa fordert diese nicht dazu auf, die Missstände in Kolumbien zu erkennen, um dann etwas zu ihrer Behebung zu unternehmen. Schon der Name "Kolumbien" bedeutet je etwas anderes: für die einen ist es die vertraute Heimat, vielleicht das mehr oder weniger bekannte Nachbarland, für die anderen ein fernes exotisches Land, über das man im allgemeinen herzlich wenig weiss. Die soziokulturelle Einbettung des Ausgangstextes lässt sich also nicht tel quel in den Zieltext übertragen, und die Sozialkritik bekommt in der Übersetzung eine ganz andere Funktion. Die Kritik am Bekannten wird in der deutschen Übersetzung zur Information über Exotisches und exotische Zustände umfunktioniert[1].

In einem etwas weiter gefassten Sinn können wir aber die Dichotomie Funktionskonstanz vs. Funktionsveränderung durchaus beibehalten. Ein Text gilt dann als funktionskonstant übersetzt, wenn mit dem Zieltext eine analoge Wirkung wie mit dem Ausgangstext erzielt wird. Funktionskonstanz hätten wir dann bei vielen Gebrauchstexten wie z.B. Bedienungsanleitungen, Kochrezepten, Geschäftsbriefen etc., aber auch bei literarischen Werken, die für Erwachsene geschrieben wurden und für Erwachsene übersetzt werden. Funktionsverändernd sind dagegen jene Übersetzungen, die durch die bewusste und gewollte Veränderung eines Faktors des ausgangssprachlichen Textuniversums - z.B. des Texttyps, der Textsorte, der Stilebene, des Adressatenkreises usw. - andere Wirkungsabsichten verfolgen, z.B. wenn ein Buch, das für Erwachsene geschrieben wurde, für Kinder oder wenn ein fachsprachlich geprägter Text für ein Laienpublikum übersetzt wird.

Welche Auswirkungen hat nun diese funktionale Auffassung von Translation auf das konkrete Übersetzen?

Nun, die Leitfrage ist nicht (mehr) wie in herkömmlichen Translationsmodellen: Was steht im Ausgangstext und wie übertrage ich es syntaktisch und semantisch äquivalent in die Zielsprache, sondern: Welche Rolle spielt die fragliche Äusserungsmenge vor dem Hintergrund des

---

[1] Beispiel nach VERMEER (1986, 39 f.)

156

Gesamttextes und wie übertrage ich sie pragmatisch adäquat in die Zielsprache im Hinblick auf die vorgängig bestimmte Translatfunktion?

Bevor wir auch nur ein Wort übersetzen, gilt es demnach mindestens drei Dinge zu tun:

1. Übersetzungsrelevante Analyse des Ausgangstextes; diese schliesst Dinge mit ein wie Bestimmung des Texttyps, der Textsorte, des Adressatenkreises, der zeitlichen und räumlichen Situierung, der Kulturspezifik, stilistischer Besonderheiten usw.; daraus ableitend ist dann die Textfunktion des Ausgangstextes zu bestimmen;
2. Bestimmung der Zieltextfunktion;
3. Entscheid über Funktionskonstanz oder Funktionsveränderung.

Der Text[2]

Librarian for the People

James Billington is placing the richness and d' ama of our nation's history at our fingertips

By John N. MacLean

(1) As incense and ancient chants rose heavenward, a procession of ornately robed **Russian Orthodox** priests moved through **Moscow**'s golden-domed **Cathedral of the Assumption**. In the reverent congregation, a tall, lanky figure stood out in his business suit, button-down shirt and silk tie.

(2) For more than 70 years, the 15th century cathedral within the walls of the **Kremlin** had been more of a museum than a place of worship. That was now changing. It was August 19, 1991, and in Russia's newly free atmosphere, the cathedral's massive doors were to be thrown open for one of the few times since the **Bolshevik Revolution** in 1917. Religion was once again flourishing in public.

(3) At the climactic moment, the head of the **Russian Orthodox** Church, **Patriarch Alexey II**, ordered the mighty copper doors swung open. As he did, some heard the rumble of tanks from just outside the **Kremlin** walls. A coup attempt by old-guard communists seeking to reverse **Soviet** reform had begun.

(4) No one was better equipped to understand what was happening than the tall visitor. He was James H. Billington - former **Princeton** history professor, one of the world's leading scholars of Russian culture and U.S. **Librarian of Congress**. Billington had been invited as an honored guest to a gathering to welcome back Russian émigrés.

(5) Since his arrival in **Moscow** a week earlier, Billington had noted an underlying sense of uncertainty, and someone had mentioned to him just the night before that there would be a return to dictatorship. But now, looking around the cathedral, Billington understood that something even more profound was happening. "I knew the Russians were going to resist," he says. "It was extraordinary to be in the midst of people rediscovering their soul."

(6) The spectacle of democracy in the balance was a lesson Jim Billington brought home to his job. More than ever, he was convinced that libraries are freedom's toolboxes - stuffed with the blueprints, directions and tools for the creative use of liberty. While others worried about their

---

2 Der Originaltext wurde um einige Absätze gekürzt, die ursprüngliche Absatznumerierung jedoch beibehalten, so dass nachvollziehbar ist, an welchen Stellen Kürzungen vorgenommen wurden.

safety during the Russian coup attempt, Billington and his staff scoured the streets for political fliers and documents to be taken back to the **Library of Congress**.

(7) James Hadley Billington has had a lifelong romance with books and history. He was born on June 1, 1929, in Bryn Mawr, Pa., a suburb of Philadelphia, to **a family with Mayflower roots**. The San Francisco earthquake of 1906 crippled the Billington insurance business, and James's father, Nelson, had to leave school at an early age to go to work.

(8) Although he never went to **college**, Nelson passed to his children a love of learning. He often returned home from selling insurance with a book under his arm. After dinner, he'd nap, then wake up to read. Sometimes at night, his children stole downstairs for "talks with Papa," Billington remembers. "It was a magical time. My father taught me that reading is like a conversation with the book's author. From him, I got my ideal of what a librarian should be - a mediator between books and people."

(9) Billington attended **Princeton University** on scholarship, studying Russian history and graduating Phi Beta Kappa and class valedictorian. He won a Rhodes scholarship to **Oxford** and in the 1950s served in the Army, accompanying **CIA** director Allen Dulles on his trip around the world in 1956. After Billington's tour of duty he taught Russian history at **Harvard**, then at **Princeton**. (...)

(11) Billington married Marjorie Anne Brennan in 1957. They have four children. "My father gave us the idea that the most exciting thing in the house was the bookshelf," says Susan, the oldest. She remembers touring **Yale University** with him and others. In the school's **Sterling Memorial Library**, Billington couldn't resist looking up something - and even gave his daughter a research chore as well. The tour had to proceed without them. (...)

(12) In 1973 Billington was made head of the Woodrow Wilson International Center for Scholars, a Washington think tank for the humanities and social sciences. There he started *The Wilson Quarterly*, a publication focused on making the world of ideas more available to the general public.

(13) President Reagan appointed him to the lifetime post of Librarian of Congress in 1987. Presiding over the library's immense collections, Billington was home at last.

(14) Among the Library of Congress's 110 million books and other items are remarkable treasures: a **Gutenberg Bible**, one of three perfect copies in the world; Thomas Jefferson's draft of **the Declaration of Independence**; the earliest known copyrighted motion picture, *Fred Ott's Sneeze*, made in 1893 bei Thomas Alva Edison; and the personal papers of 23 United States Presidents. The library's largest book is John James Audubon's *Birds of America*, which stands nearly 40 inches high. Its smallest, at just 1/25 inch square, is *Old King Cole*, the pages of which must be turned with a pin. (...)

(16) Browsing through this endless collection, Billington found himself especially drawn to the Civil War letters of Abraham Lincoln, which brought the President into focus as a human being. One letter was to a mother who had lost two sons in the war: "I feel how weak and fruitless must be any words of mine which should attempt to beguile you from the grief of a loss so overwhelming," Lincoln wrote. "I pray that our Heavenly Father may assuage the anguish of your bereavement."

(17) The Lincoln letters were a defining moment for Billington. "I thought, *Why shouldn't everyone have this experience?*"

(18) Since then, he has set to work on his "library without walls," creating a National Digital Library to make collections more available to the general public - by computer. Already, over 350'000 items have been "digitized," or turned into raw computer data. From maps and original documents to phonograph records and films, digitization will deliver the unique holdings of the great library to countless users across the country. By the end of the century, Billington expects to have digitized five million items.

(19) This possibility excites Billington, who believes Americans need to maintain a sense of themselves by staying in intimate touch with their history. "We're not just putting books into digitized form," he says. "We're putting them into people's hands." (...)

(23) Billington loses no opportunity to display the library's historical riches. When the Emperor of Japan paid a visit to Washington, Billington arranged an exhibit in the oak-and-gilt Members' Room in the original Jefferson Building. Among paintings, maps and books showing ties between the two countries, Billington added a purely American document: **the Gettysburg Address** in Lincoln's distinctive hand.

(24) Informed what lay before him, the Emperor asked Billington, through a translator, to show him the words "**of the people, by the people, and for the people**."

(25) Billington obligingly ran his finger across the phrase - one that aptly describes his view of the Library of Congress.

Bibliothekar für das Volk

James Billington führt den Amerikanern den Reichtum und die Dramatik der Geschichte ihres Landes vor Augen

Von John N. MacLean

(1) Während Weihrauch und alte Gesänge die Luft erfüllten, zog eine Prozession prunkvoll gekleideter **russisch-orthodoxer** Priester in **Moskau** durch die **Mariä-Himmelfahrts-Kathedrale** mit der goldenen Kuppel. Von der ehrfurchtsvollen Kongregation hob sich eine grossgewachsene, schlanke Gestalt im Geschäftsanzug, mit Button-down-Hemd und Seidenkrawatte ab.

(2) Mehr als siebzig Jahre lang war die aus dem 15. Jahrhundert stammende Kathedrale in den Mauern des **Kreml** mehr Museum als Stätte der Andacht gewesen. Das sollte sich nun ändern. Es war der 19. August 1991, und in Russlands neuem Klima der Freiheit sollten die massiven Tore der Kathedrale geöffnet werden - etwas, das seit der **russischen Revolution** von 1917 nur wenige Male geschehen war. Die Religion blühte wieder in der Öffentlichkeit.

(3) Auf dem Höhepunkt der Feierlichkeiten gab das Oberhaupt der **russisch-orthodoxen** Kirche, **Patriarch Alexij II.**, den Befehl, die mächtigen Kupfertore aufzustossen. In diesem Augenblick hörten einige der Anwesenden das Rumpeln vorbeifahrender Panzer vor den Mauern des **Kreml**. Ein paar Kommunisten der alten Garde unternahmen den Versuch, mit einem Staatsstreich den Reformkurs der **Sowjetunion** aufzuhalten.

(4) Keiner konnte besser verstehen, was da geschah, als der grossgewachsene Besucher. Es war James H. Billington, ehemaliger Professor für Geschichte an der **Princeton Universität**, weltweit einer der bedeutendsten Kenner der russischen Kultur sowie Leiter der amerikanischen **Kongressbibliothek**. Billington war als Ehrengast zu einer Veranstaltung eingeladen worden, an der die Rückkehr russischer Emigranten gefeiert werden sollte.

(5) Seit seiner Ankunft in **Moskau** eine Woche zuvor stellte Billington ein latentes Gefühl der Unsicherheit fest, und am Vorabend hatte jemand zu ihm gesagt, es würde eine Rückkehr zur Diktatur geben. Aber jetzt, als Billington sich in der Kathedrale umschaute, begriff er, dass da noch etwas viel Bedeutenderes geschah. "Ich wusste, dass die Russen Widerstand leisten würden", meint er. "Es war ein ausserordentliches Gefühl, sich im Kreis dieser Menschen aufzuhalten, die gerade ihre Seele wiederentdeckten."

(6) Dieses Schauspiel der noch ungefestigten Demokratie war für Jim Billington eine Lektion, die er mit nach Hause nahm und für seine Arbeit nutzbar machte. Mehr denn je war er überzeugt, dass Bibliotheken die Werkzeugkästen der Freiheit sind - voller Pläne, Gebrauchsanweisungen und Werkzeuge zur kreativen Nutzung der Freiheit. Derweil andere in Russland während des versuchten Staatsstreichs um ihre Sicherheit bangten, durchkämmten Billington und seine Leute die Strassen auf der Suche nach politischen Flugblättern und Dokumenten, die sie in die **Kongressbibliothek** mitnehmen konnten.

(7) Sein Leben lang zeigte James Hadley Billington stets eine besondere Vorliebe für Bücher und Geschichte. Er wurde am 1. Juni 1929 in Bryn Mawr, einem Vorort von Philadelphia im US-Bundesstaat Pennsylvania in eine Familie geboren, **deren Wurzeln bis zu den Siedlern zurückreichen, die 1620 mit der *Mayflower* aus England nach**

Nordamerika kamen. 1906 legte das Erdbeben von San Francisco das Versicherungsgeschäft der Billingtons lahm, und James' Vater Nelson musste die Schule früh verlassen, um zu arbeiten.

(8) Obwohl er selbst nie das **College** besucht hatte, vermittelte Nelson seinen Kindern die Freude am Lernen. Oft kam er von seiner Arbeit als Versicherungsvertreter mit einem Buch unter dem Arm nach Hause. Nach dem Abendessen machte er jeweils ein Nickerchen, stand dann auf und begann zu lesen. Manchmal schlichen die Kinder nachts die Treppe hinunter, um mit "Papa zu plaudern", erinnert sich Billington. "Es war eine wunderbare Zeit. Mein Vater brachte mir bei, dass Lesen eine Art Konversation mit dem Autor des Buches sei. Er vermittelte mir das Ideal eines Bibliothekars als Mittler zwischen Büchern und Menschen."

(9) Billington erhielt ein Stipendium für die **Princeton Universität**, studierte russische Geschichte, schloss hervorragend ab und durfte als Klassenbester die Schulentlassungsrede halten. Er bekam ein weiteres Stipendium für die **Oxford Universität**, und in den fünfziger Jahren diente er in der Armee. 1956 begleitete er Allen Dulles, Direktor des **CIA**, auf einer Reise rund um die Welt. Nach seiner Dienstzeit unterrichtete Billington Russisch in **Harvard**, später in **Princeton**. (...)

(11) 1975 heiratete Billington Marjorie Anne Brennan. Sie haben vier Kinder. "Mein Vater überzeugte uns, dass der wichtigste Gegenstand im Haus das Bücherregal sei", erzählt Susan, die Älteste. Sie erinnert sich an einen Besuch der **Yale Universität** zusammen mit ihm und anderen Leuten. In der ***Sterling Memorial Bibliothek*** konnte Billington nicht widerstehen, etwas nachzuschlagen, und auch seiner Tochter gab er einen Suchauftrag. Der Rundgang durch die Universität musste ohne sie fortgesetzt werden. (...)

(12) 1973 wurde Billington Leiter des *Woodrow Wilson International Center for Scholars*, eine Expertenkommission für Geistes- und Sozialwissenschaften in Washington. Dort gründete er die Zeitschrift *The Wilson Quarterly* mit dem Ziel, der Öffentlichkeit die Welt der Ideen näherzubringen.

(13) Präsident Reagan ernannte ihn 1987 zum Leiter der Kongressbibliothek auf Lebenszeit. Als Herr über die unermesslichen Bestände der Bibliothek fühlte sich Billington endlich zu Hause angekommen.

(14) Unter den 110 Millionen Büchern und weiteren Gegenständen der Kongressbibliothek befinden sich bemerkenswerte Schätze: eine der drei weltweit erhaltenen vollständigen Kopien der **Gutenberg-Bibel**, Thomas Jeffersons Entwurf der **Unabhängigkeitserklärung**, der erste bekannte urheberrechtlich geschützte Film, *Fred Ott's Sneeze* von Thomas Alva Edison aus dem Jahre 1893 und die persönlichen Papiere von 23 Präsidenten der Vereinigten Staaten. Das grösste Buch der Bibliothek ist *Birds of America* von John James Audubon, das fast ein Meter hoch ist. Das kleinste, gerade etwa 1/4 Quadratzentimeter gross, ist *Old King Cole*, dessen Seiten mit einer Nadel umgeblättert werden müssen. (...)

(16) Als Billington in diesen endlosen Beständen schmökerte, zogen ihn vor allem die Briefe von Abraham Lincoln aus dem Sezessionskrieg an, in denen die menschliche Seite des Präsidenten zum Vorschein kommt. Ein Brief war an eine Mutter gerichtet, die im Krieg zwei Söhne verloren hatte: "Wie hilflos und töricht müssen all meine Worte in Ihren Ohren klingen, mit denen ich Sie über den furchtbaren Verlust hinwegtrösten möchte", schrieb Lincoln. "Ich bete dafür, dass unser himmlischer Vater Ihren unermesslichen Schmerz lindern möge."

(17) Die Beschäftigung mit den Briefen Lincolns war ein Schlüsselerlebnis für Billington. "Ich fragte mich, warum nicht alle daran teilhaben sollten."

(18) Von da an begann er sich für seine "wandlose Bibliothek" einzusetzen und schuf die National Digital Library, um an ein breiteres Publikum zu gelangen - mittels Computer. Über 350'000 Einheiten wurden bereits "digitalisiert", d.h. in nüchterne Computerdaten umgewandelt. Mittels Digitalisierung werden die einmaligen Besitztümer der grossen Bibliothek - von Karten und Originaldokumenten bis zu Tonbandaufnahmen und Filmen - unzähligen Benutzern im ganzen Land zugänglich gemacht. Billington hofft, bis zum Ende des Jahrhunderts fünf Millionen Einheiten digitalisiert zu haben.

169

(19) Es ist dies eine faszinierende Vorstellung für ihn. Er ist der Auffassung, die Amerikaner sollten das Verständnis für sich selbst bewahren, indem sie sich mehr für ihre eigene Geschichte interessieren. "Wir wollen nicht einfach Bücher digitalisieren; wir wollen sie vielmehr den Menschen näherbringen." (...)

(23) Billington lässt keine Gelegenheit ungenutzt, die historischen Reichtümer der Bibliothek vorzuführen. Als der japanische Kaiser Washington besuchte, organisierte Billington eine Ausstellung in einem Raum des historischen Jefferson-Hauses. Unter den Gemälden, Landkarten und Büchern, welche die Beziehungen zwischen den beiden Ländern aufzeigten, befand sich auch ein rein amerikanisches Dokument: die **Rede von Gettysburg** in der unverkennbaren Handschrift von Präsident Lincoln.

(24) Der Kaiser, der sich das Dokument erklären liess, bat Billington durch einen Übersetzer, ihm die Worte "**des Volkes durch das Volk und für das Volk**" zu zeigen.

(25) Billington fuhr bereitwillig mit dem Finger der Zeile entlang, in der die Worte standen, die auf treffende Weise seine Ansicht über die Bedeutung der Kongressbibliothek beschreiben.

1. Übersetzungsrelevante Analyse des Ausgangstextes

Textsorte:

Zeitschriftenartikel, der in der amerikanischen Ausgabe von *Reader's Digest* publiziert wurde.

Texttyp:

Es handelt sich primär um einen Text der *informativen* (inhaltsbetonten) Art, in dem über einen erfolgreichen Zeitgenossen berichtet wird - seine Herkunft, seinen beruflichen Werdegang, seine Geisteshaltung, seine persönlichen und gesellschaftlichen Leistungen und Ziele etc. Der Text weist aber auch *expressive* (formbetonte) Züge auf, indem auf die Auswahl sprachlicher Mittel sowie eine variationsreiche Anordnung derselben geachtet wird. Zu diesen Mitteln gehören etwa (Authentizität verleihende) Zitate, direkte Rede, Anekdoten, Metaphern, gewählte Ausdrucksweise (*to be entrusted with, to peruse* etc.). Zum dritten enthält der Artikel *persuasive* (appellbetonte) Elemente, indem stilistische Mittel gezielt zur Erzeugung einer gewissen Spannung und Dramatik eingesetzt werden, und nicht zuletzt will der Text auf typisch amerikanische Weise nicht nur informieren und unterhalten, sondern auch ein bisschen belehren, Bewunderung hervorrufen und vielleicht sogar zur Nachahmung anregen.

Ausgangssprache: Amerikanisch

Verfassungsort: USA

Zeit: Gegenwart

Adressatenkreis:

LeserInnen von *Reader's Digest*, d.h. ein amerikanisches Massenpublikum, die Leute von der Strasse, welche die Zeitschrift *Reader's Digest* z.B. in einem Einkaufszentrum kaufen.

Sprachlich-stilistische Besonderheiten:

Wir haben es hier mit einem besonderen journalistischen Stil zu tun, der sich durch die erwähnte texttypologische Mischung aus reiner Inhaltsvermittlung, ästhetischem Ausdruck und Appellcharakter auszeichnet. Es finden sich elegante, treffende, geradezu hochsprachliche Formulierungen, wie z.B. zu Beginn des Textes bei der feierlichen Schilderung einer religiösen Zeremonie:

(1) As incense and ancient chants rose heavenward, a procession of ornately robed Russian Orthodox priests moved through Moscow's golden-domed Cathedral of the Assumption. In the reverent congregation, a tall, lanky figure stood out in his business suit, button-down shirt and silk tie. ...

Daneben gibt es weite Passagen mit vorwiegend beschreibendem, eher nüchternem Stil, z.B. ab Abschnitt 9, wo einzelne biografische Stationen des Protagonisten aufgelistet werden:

(9) Billington attended Princeton University on scholarship, studying Russian history and graduating Phi Beta Kappa and class valedictorian. He won a Rhodes scholarship to Oxford and in the 1950s served in the Army, accompanying CIA director Allen Dulles on his trip around the world in 1956. After Billington's tour of duty he taught Russian history at Harvard, then at Princeton. ...

Doch in diese nüchtern-sachlichen Beschreibungen eingestreut finden sich auch suggestive Elemente, die weit über die rein informative Ebene hinausgehen und dem Text den von den AmerikanerInnen so geschätzten "human touch" verleihen. Es geschieht dies einerseits durch die gezielte Auswahl und Darstellung der biografischen Fakten, die sich besonders dazu eignen, die Hauptfigur in ein positives Licht zu rücken und sie uns gleichzeitig als Mensch aus Fleisch und Blut näherzubringen, mit dem man sich identifizieren kann, andererseits durch stilistisch-rhetorische Mittel wie Einschübe direkter Rede, das Erzählen persönlicher Anekdoten, Vergleiche, Metaphern etc.

2. Bestimmung der Zieltextfunktion

Der Zieltext ist zur Publikation in der deutschsprachigen Fassung von *Reader's Digest* bestimmt; es soll im vorliegenden Fall somit eine vergleichbare Wirkung beim Publikum erzielt werden.

3. Entscheid über Funktionskonstanz oder Funktionsveränderung

Anzustreben ist demnach *Funktionskonstanz* - im oben dargelegten einschränkenden Sinn, wonach der situationelle und kulturelle Transfer zwangsläufig mit einer veränderten Rezeption des Zieltextes verbunden ist.

***

Im folgenden soll nun vor allem der kulturelle Aspekt etwas näher betrachtet werden.

In jeder Kultur gibt es kulturspezifische Ausdrücke, die nicht einfach in eine andere Sprache übersetzt bzw. übertragen werden können - nicht nur, weil es dafür keine sprachliche Entsprechung gibt, sondern auch. weil die denotierte kulturelle Einrichtung in der Zielkultur nicht existiert. In solchen Fällen bieten sich verschiedene Formen der Entlehnung[3] an. Die entsprechenden Bezeichnungen werden z.B. als (kulturelle) **Zitat-** oder **Lehnwörter**, wenn nötig mit einer Anpassung an die phonetischen oder graphematischen sowie morphologischen Normen der Zielsprache übernommen. Im Text gehören dazu[4]:

(1,3)	Russian Orthodox	russisch orthodox
(1)	Moscow	Moskau
(2,3)	Kremlin	Kreml
(2)	Bolshevik Revolution	(russische Revolution)[5]
(3)	Patriarch Alexey II	Patriarch Alexij II
(3)	Soviet (reform)	(Reformkurs der) Sowjetunion
(4,9)	Princeton (University)	Princeton (Universität)
(8)	college	College[6]
(9)	Oxford	Oxford (Universität)
(9)	CIA	CIA
(9)	Harvard	Harvard
(11)	Yale University	Yale Universität

usw.

---

3 vgl. KOLLER (1992, 232 ff.)

4 Es geht hier nicht nur um Entlehnungen aus dem Englischen ins Deutsche, sondern ganz allgemein um Entlehnungen zu irgendeiner Zeit von irgendeiner Sprache in eine andere Sprache, z.B. aus dem Russischen ins Englische und Deutsche: *Kremlin* bzw. *Kreml* etc. Die Liste ist im übrigen nicht vollständig.

5 hätte auch mit "bolschewistische Revolution" übersetzt werden können, doch ist der Ausdruck "russische Revolution" im Deutschen geläufiger.

6 *College* weist neben weiteren Ausdrücken desselben Wortfelds auf das kulturelle Teilsystem "Schule" hin, das bekanntlich von Land zu Land sehr verschieden sein kann und dem Übersetzer oder der Übersetzerin oft unüberwindliche Schwierigkeiten bereitet; vgl. etwa die Wiedergabe der spezifisch amerikanischen bzw. englischen Einrichtungen *Phi Beta Kappa, class valedictorian* und *Rhodes scholarship* in Absatz 9. Es wird hier jedoch nicht weiter auf diese Problematik eingegangen.

Die meisten dieser Sprachzeichen bereiten im vorliegenden Fall kaum grössere übersetzungstechnische Probleme. Dank einem breiten Allgemeinwissen, dem sprachlichen Kontext sowie hilfreichen Nachschlagewerken sind die äquivalenten Entsprechungen leicht zu finden.

Eine andere Möglichkeit ist die **Lehnübersetzung**, d.h. der AS-Ausdruck bzw. die einzelnen Glieder werden wörtlich in die Zielsprache übersetzt:

(1)	Cathedral of the Assumption	Mariä-Himmelfahrtskathedrale
(6)	Library of Congress	Kongressbibliothek
(11)	Sterling Memorial Library	Sterling Memorial Bibliothek[7]
(14)	Gutenberg Bible	Gutenberg-Bibel[8]
(14)	Declaration of Independence	Unabhängigkeitserklärung

Es gibt eine Anzahl weiterer Entlehnungsformen, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Doch leider funktionieren diese einfachen Verfahren nicht immer. Ich will dies an einem Beispiel veranschaulichen:

> (7) James Hadley Billington has had a lifelong romance with books and history. He was born on June 1, 1929, in Bryn Mawr, Pa., a suburb of Philadelphia, to **a family with Mayflower roots**. The San Francisco earthquake of 1906 crippled the Billington insurance business, and James's father, Nelson, had to leave school at an early age to go to work.

Es geht um den Ausdruck *Mayflower roots*. Wie kann ich diesen Begriff auf für die LeserInnen des Zieltextes verständliche Weise wiedergeben? Zuerst müssen wir uns natürlich (1) über die genaue Bedeutung des Ausdrucks im klaren sein, denn übersetzen kann man nur, was man verstanden hat.[9] Die *Mayflower* ist bzw. war jenes Schiff, mit dem die sog. Pilgerväter im Jahre 1620 aus England nach Amerika kamen, um dort eine der ersten permanenten Siedlungen zu errichten.

Um eine adäquate Übersetzungslösung zu finden, müssen wir weiter abklären, (2) welche Funktion der Ausdruck im Ausgangstext hat und welcher Stellenwert ihm im Rahmen des Gesamttextes zukommt. Daran anschliessend ist zu entscheiden, (3) wieviel historisches Wissen seitens der RezipientInnen wir voraussetzen können bzw. sollen. Gemäss vorausgegangener Textanalyse handelt es sich ja um sog. DurchschnittsleserInnen, bei denen von einem sehr breiten Spektrum von Allgemeinbildung und Weltwissen ausgegangen werden muss. Fest steht, dass für amerikanische LeserInnen die *Mayflower* ein

---

7 Hier handelt es sich um eine Kombination von Zitatausdruck (*Sterling Memorial*) und Übersetzung (*Library/Bibliothek*)

8 "Rückübersetzung" aus dem Englischen ins Deutsche

9 WILSS (1991, 25)

allgemein bekannter Begriff ist, der ihnen zumindest aus dem Geschichtsunterricht geläufig ist - vergleichbar vielleicht mit der Armbrust Wilhelm Tells. Nur übersetzen wir nicht für ein amerikanisches, sondern ein deutschsprachiges Publikum. Von der *Mayflower* mögen vielleicht ein paar historisch Interessierte einmal gehört haben, aber kaum die Mehrheit der Leute von der Strasse, die *Das Beste aus Reader's Digest* kaufen und lesen. Zu guter letzt beginnt schliesslich (4) die Suche nach einer konkreten Verbalisierung in der Zielsprache.

Die in Frage stehende Abstammungsangabe steht relativ isoliert in einer scheinbar beliebig und bruchstückhaft zusammengestellten Auswahl biografischer Daten des Protagonisten, d.h. es kommt ihr im Hinblick auf die Textkohärenz "nur" punktuelle Bedeutung zu, es knüpfen sich keine weiteren Ereignisse unmittelbar daran. So gesehen kann man sich fragen, ob man sie in der Übersetzung nicht sogar weglassen könnte, ohne das Lesevergnügen des Zielpublikums dadurch wesentlich zu schmälern.

Ganz abgesehen davon, dass es einem Übersetzer, einer Übersetzerin grundsätzlich schwerfällt, etwas auszulassen, widerspricht diesem Ansinnen, dass den *Mayflower roots* insofern wesentlich kommunikative Funktion zukommt, als sie den Protagonisten in ein besonderes historisch-patriotisches Licht rückt. Im Hinblick auf den Fortgang der Geschichte ist dieser Aspekt bedeutsam und sollte deshalb nicht unterschlagen werden. Der Ausdruck ist also in pragmatisch relevanter Weise zu übersetzen. Wie soll das aber geschehen?

Eine syntaktisch-semantisch äquivalente Übersetzung wäre:

Er wurde am 1. Juni 1929 in Bryn Mawr, einem Vorort von Philadelphia im US-Bundesstaat Pennsylvania als Sohn einer Familie mit Mayflower-Wurzeln geboren ...".

Die Übersetzung vermag aus zwei Gründen nicht zu gefallen: Einerseits wegen ihrer inhaltlichen Unbestimmtheit aus zielsprachlicher Sicht, zum anderen wegen der Form: "eine Familie mit Mayflower-Wurzeln" ist zwar ein grammatischer Ausdruck, aber "es klingt nicht deutsch", es "schmeckt" nach Übersetzung. Solche syntaktischen Verkürzungen in Form von Zusammenrückungen sind zwar im Englischen gang und gäbe[10], im Deutschen wirken sie aber im allgemeinen eher befremdlich.

Ein zweiter Vorschlag:

Er wurde am 1. Juni 1929 in Bryn Mawr, einem Vorort von Philadelphia im US-Bundesstaat Pennsylvania als Sohn einer Familie geboren, deren Vorfahren zu den hundert

10 vgl. auch (12) *a Washington think tank*, (16) *the Civil War letters* etc.

Puritanern, einer religiösen Reformbewegung, gehörten, die in England von der anglikanischen Kirche verfolgt wurden und deshalb in grosser Zahl nach Nordamerika auswanderten. Mit ihrem Schiff namens *Mayflower* erreichten sie am 11. November 1620 Cape Cod in Neuengland und gründeten dort die erste dauerhafte Siedlung namens Plymouth im heutigen US-Bundesstaat Massachusetts.

Diese interpretierende Übersetzung würde einen Teil dessen wiedergeben, was amerikanische LeserInnen in etwa mit dem fraglichen Ausdruck konnotieren und assoziieren. Ist jedoch der erste, wörtliche Vorschlag eindeutig zu wenig differenziert, ist dieser zweite ebenso eindeutig überdifferenziert. Eine solche erklärende Ausformulierung würde dem knappen Abstammungshinweis im Rahmen des Gesamttextes ein viel zu grosses Gewicht verleihen.

Die "Wahrheit" müsste demnach irgendwo in der Mitte liegen. Die vorliegende Übersetzung halte ich unter den gegebenen Voraussetzungen für durchaus angemessen:

Er wurde am 1. Juni 1929 in Bryn Mawr, einem Vorort von Philadelphia im US-Bundesstaat Pennsylvania als Sohn einer Familie geboren, deren Wurzeln bis zu den Siedlern zurückreichen, die 1620 mit der *Mayflower* aus England nach Nordamerika kamen.

Den LeserInnen des Zieltexts wird damit mit minimalem sprachlichem Aufwand soviel Information vermittelt, dass sie einen adäquaten Eindruck von der historischen Bedeutung dieser biografischen Angabe bekommen.[11]

Natürlich ist das nicht *die* Übersetzung, sondern *eine mögliche* Übersetzung, denn *die* Übersetzung gibt es nicht, weil zwischen dem Ausgangstext und dem Zieltext stets der Übersetzer, die Übersetzerin als interpretierende Instanz steht, und da jeder Mensch einen Text auf seine Weise versteht und interpretiert, indem immer nur einzelne Aspekte aller möglichen Verstehens- und Interpretationsweisen aktualisiert werden, unterscheiden sich verschiedene Übersetzungen desselben Textes genauso wie die Beschreibung eines Gegenstandes durch verschiedene Personen.

Die Strategie beim Übersetzen von kulturspezifischen Ausdrücken lässt sich aufgrund des besprochenen Beispiels wie folgt zusammenfassen:

1. Bestimmung der Bedeutung des AS-Ausdrucks in seinem spezifischen Kontext (ev. mit Hilfe von einschlägigen Nachschlagewerken).
2. Frage nach der Funktion und dem Stellenwert des AS-Ausdrucks im Hinblick auf den Gesamttext, dessen Funktion, Texttyp, Textsorte, stilistische Besonderheiten etc. bereits vorgängig bestimmt wurden.

[11] Ob sie damit die *Mayflower* tatsächlich als Schiff identifizieren, wäre allenfalls noch zu überlegen.

156

3. Entscheid über die notwendige Differenzierung des AS-Ausdrucks in der Zielsprache, unter Berücksichtigung des erwartbaren Vorwissens der RezipientInnen.

4. Suche nach einer adäquaten ZS-Konkretisierung - diese kann in einem Wort, einer Wortgruppe oder sogar, wie im vorliegenden Fall, in einer grösseren syntagmatischen Einheit bestehen.

Wenden wir das beschriebene Verfahren auf ein weiteres kulturspezifisches Beispiel an:

(23) Billington loses no opportunity to display the library's historical riches. When the Emperor of Japan paid a visit to Washington, Billington arranged an exhibit in the oak-and-gilt Members' Room in the original Jefferson Building. Among paintings, maps and books showing ties between the two countries, Billington added a purely American document: **the Gettysburg Address** in Lincoln's distinctive hand.

Es ist da die Rede von der *Gettysburg address in Lincoln's distinctive hand*. Was ums Himmels Willen ist die *Gettysburg address*? - Nun, mit einiger Hartnäckigkeit lässt sich das Nichtwissen durch Nachschlagen beheben. Es handelt sich um die ebenso kurze[12] wie berühmte Rede Präsident Abraham LINCOLNs, die er anlässlich der Einweihungszeremonie eines Soldatenfriedhofs am 19. November 1863 zum Gedenken an die in der Schlacht von Gettysburg während des Sezessionskriegs gefallenen Soldaten hielt. Damit hätten wir die Bedeutung des fraglichen Ausdrucks und den 1. Schritt unseres strategischen Vorgehens.

2. Welche Funktion und welcher Stellenwert kommt dem Ausdruck im Rahmen des Textganzen zu?

Der Ausdruck *Gettysburg Address* ist Teil einer kleinen Anekdote, die den Abschluss des Textes bildet. Sie weist inhaltlich auf die Mitte des Textes zurück, wo Abraham Lincoln bereits einmal positiv erwähnt und zitiert wird (Abschnitt 16). Zitiert wird auch hier, und zwar der noch berühmtere Schluss der berühmten Rede:

"of the people, by the people, for the people" -
"des Volkes durch das Volk und für das Volk".

Dieses Zitat wiederum verweist allegorisch auf Billington selbst bzw. seine weltanschauliche Haltung, welche er darin konkretisiert sieht. Schauen wir uns die Übersetzung an:

Billington lässt keine Gelegenheit ungenutzt, die historischen Reichtümer der Bibliothek vorzuführen. Als der japanische Kaiser Washington besuchte, organisierte Billington eine Ausstellung in einem Raum des historischen Jefferson-Hauses. Unter den Gemälden,

12 Sie umfasste genau 272 Wörter und dauerte drei Minuten; vgl. KRIPPENDORFF (1994).

Landkarten und Büchern, welche die Beziehungen zwischen den beiden Ländern aufzeigten, befand sich auch ein rein amerikanisches Dokument: **die Rede von Gettysburg** in der unverkennbaren Handschrift von Präsident Lincoln.

Auf den ersten Blick etwas überraschend hat sich die Übersetzerin hier nicht für eine erklärende Wiedergabe entschieden. Eine solche könnte etwa so aussehen:

> ... die berühmte Rede von Präsident Abraham Lincoln, die er anlässlich der Einweihung des Friedhofs zu Ehren der in der Schlacht von Gettysburg im Jahre 1863 während des Sezessionskriegs gefallenen Soldaten gehalten hat, in seiner unverkennbaren Handschrift.

Ich halte eine solche definitorische Umschreibung in diesem Fall für überdifferenziert und die bestehende Übersetzung für ausreichend differenziert. Dies aus folgenden Gründen: Dem Ausdruck kommt durch die oben geschilderten Umstände ein besonderer Stellenwert zu. Wichtig ist, dass die RezipientInnen diesen Stellenwert und die Bedeutung des Ausdrucks erkennen können. Dies geschieht im vorliegenden Fall einerseits durch die kontextuelle Einbettung in die anekdotische Erzählung und andererseits durch eine nähere inhaltliche Bestimmung aufgrund des Zitats: Die LeserInnen erfahren dadurch, wenn auch nicht auf explizit ausformulierte Weise, dass Präsident Lincoln in dieser Rede die Trauer über die gefallenen Soldaten mit einem versöhnlichen Aufruf zur Demokratie verband. Die Bedeutung bzw. der Stellenwert des Ausdrucks lässt sich demnach durch den Kontext auf ausreichende Weise erschliessen; eine weitergehende Explikation halte ich deshalb für unnötig.[13]

Ein abschliessendes Wort zur erklärenden Übersetzung:

Das, was anlässlich der Übersetzung des Ausdrucks *Mayflower roots* vorgeführt wurde, darf nicht dahingehend missverstanden bzw. missbraucht werden, dass jeder potentiell unklare oder vage Ausdruck durch die Übersetzerin oder den Übersetzer zu verdeutlichen wäre. Das würde ins Uferlose führen und dem übersetzerischen Auftrag nicht gerecht werden. Das Vorgehen bietet sich an bei der Übersetzung kulturspezifischer Ausdrücke, für die es in der Zielsprache keine Entsprechung gibt oder wenn die wörtliche Entsprechung zu Verständnisschwierigkeiten führen würde.[14] Doch ist stets

---

13 Man könnte auch einwenden, die LeserInnen könnten selbst nachschlagen, wenn sie Näheres über die Gettysburg-Rede und deren Umstände erfahren wollen. Diese Auffassung halte ich zumindest bei dieser Art von Text verfehlt, denn die LeserInnen einer Übersetzung lesen diese in der Regel als Original und erwarten, dass die sprachlichen Probleme für sie gelöst sind und sie den Text ohne Nachschlagen verstehen können.

14 Das Verfahren ist allerdings auch aus einem anderen Grund nur begrenzt anwendbar: Sobald ein bestimmter Sachverhalt öfter im Text bezeichnet werden muss, kommen nur die Verfahren Zitatwort/Lehnwort, Lehnübersetzung oder Wahl der am nächsten liegenden Entsprechung in Frage (vgl. KOLLER ^{4}1992, 233).

von Fall zu Fall zu entscheiden, welcher Grad der Differenzierung erforderlich ist, um ein angemessenes Verständnis zu gewährleisten. Dass nicht immer gleich, nämlich in Richtung Informationsvermehrung, zu differenzieren ist, hat das letztere Beispiel gezeigt (würde der ganze Text daraufhin analysiert, fänden sich weitere Gegenbeispiele). Eine Tendenz zur Informationsvermehrung scheint indessen in der Natur der Übersetzungstätigkeit zu liegen. Es dürfte dies *ein* Grund für das oft beobachtete Phänomen sein, dass Übersetzungen meist länger ausfallen als ihre Ausgangstexte (vgl. auch die vorliegende Übersetzung), wobei insbesondere im Fall des Sprachenpaars Englisch-Deutsch noch andere, nämlich sprachstrukturelle Gründe eine wesentliche Rolle spielen. Die erklärend-interpretierende Tendenz seitens der übersetzenden Person mag mit einem gewissen Unbehagen vor Unbestimmtheiten in Texten zusammenhängen sowie ihrem Bemühen, durch erklärende Zusätze die LeserInnen vor diesem Unbehagen zu bewahren. Das kann in manchen Fällen ein legitimes Vorgehen sein, wie oben gezeigt wurde, es kann aber auch völlig verfehlt sein, z.B. in einem Roman, der vielleicht gerade auf Vagheit und Mehrdeutigkeit angelegt ist. Die ÜbersetzerInnen dürfen sich in diesem Fall nicht als humanitäre Institution missverstehen, die dazu da ist, den LeserInnen Lese- und Verständnishilfe zu leisten. Im übrigen darf und soll man den LeserInnen durchaus auch etwas abverlangen. Nichts ist ärgerlicher als ein Text, in dem alles erklärt ist.

Zusammenfassung

Ein Text entsteht immer im Rahmen einer Situation und einer Soziokultur und ist durch diese geprägt. Beim Übersetzen eines Textes ersetzen wir nicht nur die ausgangssprachlichen Elemente durch zielsprachliche, sondern wir übertragen auch situationelle und soziokulturelle Aspekte. Für die Art der Übersetzung spielt die Funktion des Zieltextes eine entscheidende Rolle: Man muss wissen, für wen und wozu man übersetzt.

Abhängig von dieser Funktionsbestimmung ist die Bestimmung der Funktion einzelner Textelemente. Im Fall von Kulturspezifika ist zunächst nach der lexikalischen und kontextuellen Bedeutung des einzelnen Ausdrucks sowie dem Stellenwert, der ihm auf der Folie des Gesamttextes zukommt, zu fragen. Im Hinblick auf die Übersetzung stellt sich dann in jedem Fall wieder neu die Frage, ob und wie weit der Ausdruck zu differenzieren ist, damit den LeserInnen des Zieltexts ein angemessenes Verständnis ermöglicht wird. Dabei muss man sich vor Unterdifferenzierung wie vor Überdifferenzierung

gleicherweise hüten. Als letzter Schritt erfolgt die Verbalisierung durch geeignete Mittel der Zielsprache.

Den ÜbersetzerInnen kommt unter dieser funktionalen Perspektive von Translation ein bedeutend grösserer Handlungsspielraum zu, indem nicht der Ausgangstext im Sinne des "heiligen Originals" das Mass aller Dinge ist, sondern der Translatzweck. Verbunden ist dieser erweiterte Handlungsspielraum mit einer grösseren Anforderung an die übersetzerische Kompetenz, die neben sprachlichen und sprachreflektierenden Fähigkeiten auch bikulturelles Wissen miteinschliesst. Die ÜbersetzerInnen werden damit zu entscheidenden AkteurInnen in einem komplexen Handlungsgefüge, genannt Translation, in dem sie zwischen den Zwängen des AS-Textes und den Bedürfnissen der ZS-AdressatInnen auf optimale Weise zu vermitteln haben.

Bibliografie

HONIG, Hans G./Paul KUSSMAUL (1982/^{3}1991): *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen, Gunter Narr

KAPP, Volker (Hrsg.) (^{3}1991): *Übersetzer und Dolmetscher*, Tübingen, Francke

KOLLER, Werner (^{4}1992): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Heidelberg/Wiesbaden, Quelle & Meyer

KRIPPENDORFF, Ekkehart (1994): "Essay". In Abraham LINCOLN. *Gettysburg Address 1863*, Hamburg, Europäische Verlagsanstalt

LINCOLN, Abraham (1994): *Gettysburg Address 1863. Mit einem Essay von Ekkehart KRIPPENDORFF*, Hamburg Europäische Verlagsanstalt

REISS, Katharina, Hans J. VERMEER (1984/^{2}1991): *Grundlagen einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen, Niemeyer

STOLZE, Radegundis (1994): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*, Tübingen, Gunter Narr

VERMEER, Hans J. (1986): "Übersetzen als kultureller Transfer". In Mary SNELL-HORNBY, *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*, Tübingen, Francke

WILSS, Wolfram (1991): "Die Bedeutung des Übersetzens und Dolmetschens in der Gegenwart". In Volker KAPP (Hrsg.), *Übersetzer und Dolmetscher*, Tübingen, Francke

BERTHOUD, Anne-Claude: **Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic**, Paris, Ophrys, Collection L'homme dans la langue, 1996, 205 p.

L'objet de ce petit livre passionnant et difficile est le *topic*, c'est-à-dire ce à propos de quoi parle l'énoncé, «ce sur quoi on dit quelque chose, ou mieux, Je dis quelque chose, voire la seule chose à propos de laquelle Je peux le dire, le topic délimitant le domaine de la prédication que se donne l'énonciateur» (7).

Pour l'auteure, le topic se distingue du thème par le fait qu'on réfère pour sa description à un univers théorique dans lequel c'est le discours et non la phrase qui est l'objet d'étude[1]. Autre particularité de ce livre, le topic y est appréhendé ni en termes d'information nouvelle/ancienne, ni en termes de saillance ou de focus mais en termes de support de la prédication ou d'à propos (aboutness): le topic se saisit donc dans sa matérialité linguistique tant au niveau de l'énoncé qu'au niveau du discours, «comme trace d'objet en train de se construire au travers des marquages linguistiques et de la séquentialité du discours» (16).

Après un premier chapitre dans lequel est défini le topic, un deuxième se constitue dans un effort de délimitation du cadre d'analyse par rapport à des cadres proches tels par exemple que la sémiologie. L'auteure y revendique une approche énonciative du topic (proche de celle de CULIOLI) dans laquelle les énoncés sont considérés à la fois comme des formes linguistiques et comme des traces d'opérations que le sujet effectue sur le topic. Cette approche est immergée – et c'est une des originalité de la démarche de l'auteure – dans une conception interactionniste: le topic est construit collectivement par les participants à l'interaction. Cette conception permet alors une étude de la coconstruction du discours, en se centrant sur la manière dont les interlocuteurs font progresser les discours qu'ils tiennent. Ce sont donc les processus de fabrication du discours qui sont objets d'étude. De plus – et il s'agit probablement là d'une caractéristique de la linguistique appliquée helvétique (voir les travaux des équipes LÜDI & PY) – ce sont principalement les ratées du système de fabrication sur lesquelles on focalise, faisant le pari que les dysfonctionnements et les réparations auxquelles ils donnent lieu permettent, par un effet de loupe, d'obtenir des données qui condensent les marques linguistiques de l'effectuation discursive. On peut regretter dans ce deuxième chapitre que la typographie choisie ne permette pas de distinguer d'un coup d'oeil dans le foisonne-

[1] Notons que le choix du terme topic ne s'étend pas à ses dérivés, puisque le terme de thématisation est employé pour désigner l'opération de marquage du topic dans le discours.

ment des notions théoriques, celles qui ne sont évoquées que pour s'en distancer, de celles qui sont adoptées.

Dans les chapitres suivants, l'auteure met en oeuvre son projet d'articulation d'une perspective interactionnelle centrée sur l'organisation séquentielle de la conversation avec une perspective centrée sur le marquage linguistique. Pour ce faire deux notions apparaissent centrales: celle d'**ancrage** d'un topic c'est-à-dire la manière dont on annonce ce dont on va parler (par des marqueurs préliminaires, voir chapitre 4) et la manière dont on en parle effectivement (par des marqueurs d'introduction du topic, voir chapitre 5 et à travers des procédés de thématisation, voir chapitre 6) et celle de **repérage** c'est-à-dire la manière dont ce qui est en train d'être dit est lié à ce qui a déjà été dit et/ou à son énonciateur (voir le chapitre 7 et notamment une réflexion très intéressante sur les différentes valeurs de *parce que*). Après un chapitre récapitulatif des marqueurs du topic, le chapitre 9, à travers l'analyse de plusieurs exemples, montre comment certains concepts présentés dans le livre peuvent devenir opératoires, notamment pour l'appréciation de l'organisation de prédications.

Une fois les différents marqueurs répertoriés, l'auteure se penche sur la manière dont ils sont acquis tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. Cette nouvelle perspective rejoint celle évoquée plus haut de l'intérêt marqué pour les lieux discursifs où se manifestent des ratées et/ou des difficultés de formulation: en effet, où mieux que dans une interaction exolingue observer la construction, parfois laborieuse, d'un topic?

Une des difficultés du livre tient à ce qu'il est à l'image de ce qu'il décrit: c'est un livre dont le topic est en constante construction, et semble se nourrir de la réflexion même qui permet son ancrage. On y oscille entre un traitement du topic en terme énonciatif et métaénonciatif: le topic y est conçu tour à tour comme moyen pour le discours de dire puis comme moyen de dire ce à propos de quoi il dit. Tout cela relève de la fascination de l'auteure pour les processus d'autoréflexion et tout cela concourt à notre propre fascination pour ce petit livre en mouvement.

Université de Neuchâtel
Séminaire de français moderne
26, Av. du Ier Mars
CH-2000 Neuchâtel

Thérèse Jeanneret

Adresses des auteurs

Marc BONHOMME	Universität Bern Länggassstrasse 49 CH-3000 Bern
Jean-François DE PIETRO	I.R.D.P. Faubourg de l'Hôpital 43 CH-2000 Neuchâtel
William C. FRIDAY	English Department Box 8105 North Carolina State University Raleigh, North Carolina (USA)
Bruno FRISCHHERZ	Universität Fribourg CH-1700 Fribourg
Thérèse JEANNERET	Séminaire de Français Moderne Université de Neuchâtel 26, Av. du Ier Mars CH-2000 Neuchâtel
Marianne KILANI-SCHOCH	Ecole de Français Moderne Université de Lausanne, BFSH-2 CH-1015 Lausanne
Nathalie MULLER	I.R.D.P. Faubourg de l'Hôpital 43 CH-2000 Neuchâtel
Bert PEETERS	Dpt of Modern Languages (French) University of Tasmania GPO Box 252-91 Hobart TAS 7001
Michael RINN	Universität Bern Länggassstrasse 49 CH-3000 Bern
Erika WERLEN	Universität Bern Institut für Sprachwissenschaft CH-3000 Bern
Walt WOLFRAM	English Department Box 8105 North Carolina State University Raleigh, North Carolina (USA)
Katrin ZUGER	Breitenstrasse CH-8914 Aeugst a. A.

MEDIA - MULTIMEDIA - OMNIMEDIA

5th Man & the Media Symposium in Nancy (Frankreich)

Nach vier sehr erfolgreichen Symposien in Frankfurt (1984), Saarbrücken (1986), London (1989) und Wien (1991) veranstaltet CETaLL, die wissenschaftliche "Commission on Educational Technology and Language Learning" der AILA ("Association Internationale de Linguistique Appliquée"), in Zusammenarbeit mit APLIUT ("Association des Professeurs de Langue des Instituts Universitaires de Technologie") ihr

◆ **5. Man and the Media Symposium** ◆

in Nancy (Frankreich), und zwar in der Zeit vom 05. bis 07. Juni 1997. Das Generalthema lautet diesmal "Media - Multimedia - Omnimedia". Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, daß nach Ansicht der Organisatoren zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Überbetonung des Computereinsatzes nicht angebracht ist und stattdessen der Einsatz einer Vielzahl von Medien im Rahmen eines Systems versucht werden muß, wenn Fremdsprachen erfolgreich vermittelt werden sollen. Die Systemelemente reichen vom einfachen OHP, über das Radio bis hin zum virtuellen Klassenzimmer.

Die Arbeitssprachen sind, wie immer bei CETaLL-Symposien, Englisch, Französisch und Deutsch.

Vortragsanmeldungen (Abstract von 1 Seite) sind zu richten an

Dr. Udo O.H. Jung
Universität Bayreuth
Sprachenzentrum
D-95440 BAYREUTH

Telephone: 0921/553595 [office]
0921/63183 [home]
e-mail: Udo.Jung@uni-bayreuth.de
Telefax: 0921/553694

AGENDA

The **28th Annual Congress** of the Gesellschaft für Angewandte Linguistik **(GAL)** e.V. (the German Society of Applied Linguistics) will take place at the University of Bielefeld from September 25th to 27th, 1997. The overall topic of the conference will be **"Language as Medium"**, which will be devided into six **main areas:**

I. Language as Medium: a Task for Linguists
II. Language as Medium in the Economy and in Society
III. Language: the Multimedium
IV. Languages through Language: the Medium of Foreign Language Teaching
V. Disturbances in the Medium

In addition, **sections** will be held in the following subjects:

1. Phonetics
2. Lexicon and Grammar
3. Text Linguistics and Stylistics
4. Speech Training/Rhetorical Communication
5. Media Communication
6. Language for Specific Purposes
7. Sociolinguistics
8. Contact Linguistics
9. Contrastive Linguistics and Intercultural Communication
10. Translation
11. Psycholinguistics
12. Speech Pathology and Therapy
13. Language Teaching
14. Language Learning Technology
15. Computer Linguistics

There will also be workshops, plenary lectures and exhibitions on various topics. If you would like to give a paper in one of the main areas, sections or workshops, please send in your application by April 15th, 1997.

Information:

Prof. Dr. Hans Strohner
Universität Bielefeld
Fak. f. Linguistik u. Literaturwiss.
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld

Tel. 0521/106-6928
Fax. 0521/106-2996
http://www.gal97.uni-bielefeld.de

Submission of Papers:

Prof. Dr. Dieter Wolff
Präsident der GAL
Bergische Universität
Gesamthochschule Wuppertal
Fachbereich 4: Anglistik
D-42097 Wuppertal

Tel./Fax: 0202/439-2254
e-mail: gal@mailgate.urz.uni-wuppertal.de
http://www.uni-wuppertal.de/FB4/gal/welcome.html

Derniers numéros parus

No 59, avril 1994, 204 p.

Bernard PY (éd)
L'acquisition d'une langue seconde
Quelques développements théoriques récents

No 60, octobre 1994, 177 p.

Silvia KUBLER & Paul R. PORTMANN (Hrsg.)
An der Schwelle zur Zweisprachigkeit
Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene

No 61, avril 1995, 191 p.

Jean-Paul BRONCKART (ed)
Psychologie des discours et didactique des textes

No 62, octobre 1995, 285 p.

Richard J. WATTS & Iwar WERLEN (Hrsg.)
Perspektiven der angewandten Linguistik

No 63, avril 1996, 127 p.

Alexander SCHWARZ (ed)
Enseignement des langues et theories d'acquisition
Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien

No 64, octobre 1996, 183 p.

Anne-Claude BERTHOUD (ed.)
Acquisition des competences discursives dans
un contexte plurilingue

BEST COPY AVAILABLE